



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

REFORMA
EDUCATIVA
EN EL AULA



Gobierno de Guatemala

Ministerio de Educación

Las competencias básicas para la vida más transversales

Buenas prácticas para su tratamiento en el
centro educativo y en el aula

Antonio Bolívar Botia

Las competencias básicas para la vida más transversales

Buenas prácticas para su tratamiento en el
centro educativo y en el aula

Antonio Bolívar Botía

Guatemala, diciembre de 2011

Autoridades ministeriales

Licenciada Cynthia Carolina del Águila Mendizábal

Ministra de Educación

Licenciada Olga Evelyn Amado de Segura

Viceministra Técnica

Licenciado Alfredo Gustavo García Archila

Viceministro Administrativo

Licenciado Gutberto Nicolás Leiva Alvarez

Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

Licenciado Eligio Sic Ixpancoc

Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa

Autor: Antonio Bolívar Botia

Edición: Sophia Maldonado Bode

Corrección de estilo: Belinda López y Raquel Montenegro

Diagramación: Claudia Roche

© Derechos reservados. Este material puede ser citado siempre que se indique la fuente y se utilice sin fines comerciales.

ISBN: 978-9929-596-68-9

Este material ha sido elaborado bajo la Orden de Trabajo No. EDH-I-05-05-00033 de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Misión Guatemala (USAID/G), con Juárez y Asociados: proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, y en apoyo al Convenio de donación de objetivo estratégico No. 520-0436.7, "Inversión Social: personas más sanas y con mejor nivel de educación".

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Contenido

ANTECEDENTES	5
INTRODUCCIÓN	6
PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO PARA SU TRABAJO EN EL AULA	7
BUENAS PRÁCTICAS	10
LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES	11
Competencia Aprender a aprender	11
Competencia Actuar con autonomía e iniciativa personal	20
Competencias: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas y Actuar con valores en un entorno ciudadano	25
Competencia Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

Antecedentes

En los últimos años, el tema de Competencias ha ocupado la mayor parte de las discusiones de teóricos de la educación, representantes de sectores económicos y laborales, organizaciones internacionales y, por supuesto, de profesores que a diario se enfrentan al reto de desarrollarlas en el aula. Guatemala en el 2008, se definieron 10 Competencias Básicas para la Vida, que surgen de los aportes y necesidades planteadas en una consulta nacional, considerando la realidad del país. Su desarrollo es planteado como responsabilidad de todos los ciclos educativos, para alcanzar los niveles más altos al finalizar el diversificado. Dichas competencias fueron pensadas para empatar perfectamente con las ya propuestas en los currículos existentes (CNB), de tal manera que se complementan para propiciar un verdadero desarrollo integral y así ofrecer ciudadanos responsables y propositivos para la sociedad.

De acuerdo a USAID (2009), para Guatemala las Competencias Básicas para la Vida se entienden como “el conjunto de aprendizajes (conocimientos, procedimientos y actitudes) imprescindibles y fundamentales para que todas las personas se realicen personalmente, se incorporen a la vida adulta de manera satisfactoria y participen activamente como miembros de la sociedad... deben ser comunes a todos los tipos de formación, en especial deben marcar los objetivos de la educación obligatoria y estar debidamente integradas en los contenidos de las áreas curriculares” (p. 5). Estas competencias no surgen de manera arbitraria, sino como respuesta a las demandas de los ciudadanos de la sociedad actual, en este caso de Guatemala. Su fin es brindar a los individuos las herramientas necesarias para funcionar en la sociedad, para optar a un trabajo digno y utilizar la tecnología como medio para potenciarse a sí mismo y a los demás (OCDE, s.f.).

Se caracterizan por ser **transversales** y **genéricas**. Transversales porque su desarrollo debe estar presente a lo largo de todo el proceso educativo y deben orientar el contenido de tipo académico; su fin es desarrollar la capacidad a nivel individual, para lograr éxito (no solo en la

dimensión económica) en la vida; influyen tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal e interpersonal. (Villa y Poblete, 2007).

Se les llama genéricas porque su desarrollo potencia el desarrollo de otras destrezas, habilidades y competencias en sí. Por ejemplo, quien logra relacionarse y cooperar con un conjunto de personas (competencia 5), a su vez desarrolla el actuar con valores en un entorno ciudadano (competencia 6). De igual manera, potencian el aprendizaje autónomo, pues quien ha desarrollado a cierto nivel de satisfacción las diferentes competencias, podrá aprender por sí solo, generando un nivel más alto en el desarrollo de las mismas.

En el 2008, después de un proceso de consulta a nivel nacional, se establecieron diez Competencias Básicas para la Vida, propuestas por los participantes de la misma. Dichas competencias son (USAID, 2009):

1. Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva.
2. Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe.
3. Pensamiento lógico matemático.
4. Utilizar la tecnología de manera productiva.
5. Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas.
6. Actuar con valores en un entorno ciudadano.
7. Competencia de especializarse.
8. Aplicar principios aprendidos a la práctica en contextos específicos y cotidianos.
9. Actuar con autonomía e iniciativa personal.
10. Aprender a aprender.

Introducción

Los contenidos propios de cada área o disciplina tienen, en unos casos, un determinado valor cultural; en otros, un valor instrumental, que hacen que merezcan ser transmitidos y aprendidos. Además, puestos al servicio de la comprensión del mundo, dan lugar a unas competencias específicas del área curricular o materia. Por su parte, las competencias básicas para la vida hacen referencia a competencias transversales, que se sitúan en otro nivel y que constituyen, además, un objetivo prioritario de la educación. Dentro de estas últimas, unas se orientan a competencias para la vida (cívica, autonomía, etc.) y otras tienen un carácter más académico (entorno natural, matemáticas, etc.).

Este documento busca orientar sobre buenas prácticas acerca de las competencias que, dentro de las básicas, tienen un carácter más genérico, transversal o metadisciplinar. Son, por eso, también transferibles a cualquier contexto o contenido. Estas son las más complejas de trabajar, justamente por ser más generales, sin tener relación directa con los contenidos de las áreas o subáreas curriculares y con sus correspondientes competencias de grado. En estos casos, el peligro radica en que es tarea de todos los docentes, pero de ninguno específicamente, puede quedar solo en los documentos, sin llegar a tener traslación real a la práctica del aula y, lo que es más grave, sin incidir en el aprendizaje de los estudiantes. Estas competencias son:

- **Competencia 10:** Aprender a aprender
- **Competencia 9:** Actuar con autonomía e iniciativa personal
- **Competencia 6:** Actuar con valores en un entorno ciudadano
- **Competencia 5:** Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas
- **Competencia 1:** Conservar el entorno natural, y la salud individual y colectiva

Estas cinco competencias no pertenecen ni se corresponden con un área curricular o disciplina, más bien se sitúan en la intersección de ellas. Sin embargo, no por ello son menos importantes. Al contrario, dentro de las competencias básicas para la vida, son las más “fundamentales”, educativas y necesarias para la vida. El núcleo clave de cualquier reforma, donde se juega el cambio educativo, es qué y cómo los docentes enseñan y qué y cómo los alumnos aprenden.

Todas las competencias son, en cierto sentido, “transversales”, es decir, no pertenecen exclusivamente a un área curricular ni se corresponden con todos sus contenidos, por lo que deben ser promovidas y potenciadas en el trabajo conjunto de todas ellas. Las competencias más específicas (matemática, tecnología) tienen también capacidad de

transferencia y son multifuncionales, pero no en la misma medida que las genéricas. Si bien no se ha de limitar a un área, por ejemplo, y conviene intentar integrarlas en cuantas situaciones de aprendizaje den ocasión para ello, aunque no forzosamente en todas.

Los nuevos enfoques de competencias han surgido para superar un currículo centrado en contenidos que, en la sociedad de la información, no pueden desempeñar el mismo papel. Desde un enfoque más integrador, en función de las capacidades que son deseables promover en los alumnos, las competencias básicas cuestionan o no encajan del todo en un currículo, dividido en exceso, en áreas o subáreas, para aspirar a convertirse en núcleos de integración por trabajo mediante unidades de aprendizaje, centros de interés, proyectos de trabajo, aprendizaje basado en problemas, estudios de caso y otras metodologías.

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas curriculares y en los grados. El trabajo en estas va dirigido a proporcionar los aprendizajes y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problema que manifiestan una competencia necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Los contenidos son recursos que están al servicio del dominio de las competencias. Más que desde una estructura vertical, se trata de darles una dirección horizontal para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Metodológicamente, la labor consiste en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos.

Las competencias básicas para la vida, al igual que los ejes del currículo (Multiculturalidad e interculturalidad; Equidad de género, de etnia y social; Educación en valores), son “temáticas centrales”, que “articulan el currículo con los grandes problemas, expectativas y necesidades sociales”. Igualmente coinciden en que ambos establecen “una estrecha relación entre la escuela y la vida cotidiana en sus ámbitos local, regional y nacional”. Por otra parte, proyectan la acción escolar “al ambiente familiar, comunitario, regional y nacional” (MINEDUC, 2010, p. 34).

Sin embargo, no son temáticas sino capacidades. Difieren en que el asunto no es tratar determinadas temáticas educativas, más bien trabajarlos y vivirlos de una determinada forma que, por ejemplo, capacite al alumno a “trabajar con iniciativa y autonomía personal”. Esta competencia puede trabajarse con cualquier temática escolar y no escolar.

Principios de procedimiento para su trabajo en el aula

1. Si bien cada área curricular o subárea puede contribuir, por sus contenidos, a la adquisición de las competencias, en las más transversales, la integración no va solo primariamente por contenidos, sino por la forma de trabajar y vivir de acuerdo con el Proyecto Educativo, como parte del “enfoque pedagógico que el centro educativo asume para el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las diferentes áreas curriculares” (DIGECADE, 2010b, p. 23).

- Los intentos de integrarlas con la estructura disciplinar y contenidos de todas las áreas curriculares, queriendo mostrar sobre el papel, que todas las competencias están relacionadas (e integradas) con los contenidos de todas las áreas, no consiguen que lo estén en la realidad, que es más complejo. Además, la integración de estas competencias más transversales no va por los contenidos, sino por la forma misma de trabajar los contenidos habituales.

2. Si bien se deben integrar, primero, en la planificación, no pueden ser concebidas como tarea individual de cada docente en su aula. Exigen un trabajo colegiado entre el equipo docente. Esto supone un cambio en la “cultura” (modos de hacer) de los centros educativos.

Desde este enfoque, la función del docente no se limita a enseñar un o “su” área curricular, sino que conjuntamente con el resto de docentes es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo) y aprender aquellos contenidos, sobre todo actitudinales y de procedimientos comunes a distintas áreas.

- Superar el individualismo dominante en la docencia, particularmente en el nivel medio (secundaria), heredero de una larga tradición que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto;

es una vía prometedora de mejora docente.

- Un trabajo docente más colegiado o conjunto se ve potenciado cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes.
 - Estas competencias se adquieren por el trabajo conjunto de varias áreas, por lo que requieren un trabajo más interdisciplinar o colegiado. Esto es particularmente importante en diversificado donde la división en distintas carreras y áreas suele impedir la concentración en los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en núcleos integradores de los programas y experiencia escolar.
3. Las competencias transversales se pueden trabajar por medio de situaciones-problema, proyectos, estudios de caso, entre otros, para provocar la búsqueda de contenidos o destrezas en unos casos o su movilización en otros, que den como resultado la adquisición de competencias.
- Situación es el entorno o contexto en el que se realiza o desarrolla una actividad o acontecimiento. Problema es una tarea, proyecto, etc. que hay que resolver en dicha situación. Estas tareas pueden ser de la vida cotidiana, de situaciones de trabajo o de la lógica interna de la disciplina en cuestión. Junto a ello, se determinan los recursos requeridos para manejar dichas tareas (Garagorri, 2010).
 - En lugar de partir de los conocimientos disciplinares, para ver, después, cómo buscar aplicaciones, se parte de tareas o situaciones contextualizadas buscando, a continuación, qué acciones (procedimientos) y recursos (conocimientos) se necesitan para resolverlas. Los contenidos se trabajan según las ne-

cesidades, para que los estudiantes desarrollen las correspondientes competencias.

- El currículum, desde una perspectiva de las situaciones-problema, consiste básicamente en un “banco de situaciones”, ya sean de aprendizaje o propias de la vida. Se requiere identificar un conjunto de situaciones-problema y lo que deben conocer y hacer (conocimientos y capacidades) para resolverlas exitosamente.
- La elección de las situaciones y del contexto que sean representativos de la competencia que se quiere lograr es una decisión clave, estratégicamente la más importante, en el planteamiento de la educación por competencias. Cuando estas situaciones son similares o requieren de los mismos recursos para su resolución, hablamos de familias de situaciones-problema. Se trata de plantear aquellas situaciones (familias de situaciones) que son pertinentes para el logro de la competencia y que precisan la movilización conjunta y ajustada de todos los recursos (genéricos y específicos).

4. El tratamiento de las competencias en el aula.

- Delimitar las dimensiones clave de cada competencia. En la medida en que se pueda, se debe relacionar la competencia transversal con los contenidos de cada área curricular. Abogar por un planteamiento integrador supone, como proyecto de trabajo, en un primer nivel, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal.
- Establecer posibles indicadores, con sus grados o niveles de dominio, como orientaciones para el trabajo docente y como criterios en la evaluación de los estudiantes. Estos indicadores, como dice DIGECADE (2010b, p.17), “son comportamientos manifiestos, evidencias, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que, gracias a una argumentación teórica bien fun-

damentada, permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado”.

- Objeto de compromiso de todo el centro educativo. Es el momento en que, partiendo de un diagnóstico de la realidad organizativa y profesional del centro educativo, articulado por el PEI y la dirección escolar, se trata de conformar acuerdos, compromisos en común para trabajar y promover de modo corresponsable entre todos el aprendizaje de las competencias.
 - Cambios progresivos en la metodología y en los formatos de evaluación. Como ya se ha destacado, su implementación supone nuevos enfoques metodológicos, con tareas y actividades propias para desarrollar competencias y con formatos específicos para su evaluación.
5. En el marco del Proyecto Educativo, es preciso ponerse de acuerdo con el modo (metodología común) como se va a trabajar el currículum para promover el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Las áreas deberán plantear, de modo sistemático, situaciones-problema que los alumnos han de resolver usando los contenidos y recursos aprendidos y, como tales, pueden trabajarse inmersas en ellos o –como sugiere Roegiers (2008)– dedicando unos días o a través de un módulo específico.
- En preciso entrar en las prácticas docentes, tanto de metodología como de evaluación, así como la organización del trabajo de los maestros. En particular, es relevante la coherencia entre las metodologías didácticas que se emplearán en el desarrollo de las competencias y de los recursos movilizables que se utilizarán. Esta metodología privilegia el aprendizaje por problemas, el aprendizaje a partir de la realización de proyectos o de estudios de caso.
 - El enfoque de competencias básicas requiere, paralelamente, una nueva cultura de la evaluación, centrada en la valoración del nivel de competencia que alcanzan los alumnos y las alumnas en situaciones prác-

ticas reales o simuladas en las que han de aplicar sus conocimientos y recursos.

- Las modalidades de evaluación han de ser coherentes con los otros componentes del currículum. En particular, no limitarse a la evaluación de los recursos dominados por los estudiantes, sino a su efectiva movilización en la resolución de problemas o tareas. A su vez, conviene ponerse de acuerdo en cómo será evaluado el grado de desarrollo alcanzado en cada una de las competencias y cómo serán aplicados los indicadores de logro esperado al término de la formación.
 - Las situaciones de aprendizaje son al mismo tiempo situaciones de evaluación. Por eso, un recurso relevante es crear situaciones problema que los alumnos deben resolver, y en esa resolución observar cómo analizan y las decisiones que toman, esquemas de actuación seguidos, resolución exitosa o no.
6. Las competencias básicas para la vida no se adquieren solo en la escuela. En particular, las que tienen un carácter menos disciplinar, en su desarrollo intervienen tanto las instituciones educativas como la familia, el medio social cercano y los medios de comunicación.
- El aprendizaje de las competencias está vinculado al entorno en que tiene lugar (“aprendizaje situado”), en diferentes tiempos y contextos. Por eso, las competencias básicas se aprenden también fuera de las instituciones escolares, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.
 - Debido a esto, resulta necesario buscar la coherencia progresiva de los tres niveles del currículum: el currículum formal del centro escolar, el currículum no-formal vivido en la escuela y el currículum informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación). El aprendizaje de las competencias, como la educación en general, es corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales, este aprendizaje será mejor mientras haya mayor grado de cohe-
- rencia entre estas instancias y requiere, por tanto, la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.
- Un desarrollo integrado del currículum, sea cual sea el nivel que cada centro escolar pueda alcanzar, solo tiene un propósito: aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los estudiantes. De ahí el imperativo de coordinar las actuaciones de los diferentes agentes e instituciones sociales y educativas del entorno, para impulsar el desarrollo de las competencias.
7. Lo anterior exige reestructurar la organización del centro educativo, de forma que sean posibles las acciones deseadas. En particular, lo relacionado con:
- Mejorar las estructuras organizativas y los procedimientos de dirección y gestión, en modos que aseguren la puesta en práctica del Proyecto Educativo Institucional, con la implicación del conjunto del profesorado y la participación de las familias.
 - Reforzar la dirección de los centros, sus funciones y condiciones profesionales, para que ejerzan el liderazgo pedagógico en el desarrollo de los proyectos y en la mejora de los resultados.
 - Reconocer a los centros educativos, en el marco de su autonomía institucional, la capacidad para gestionar los distintos elementos organizativos en modos que les permitan conseguir las competencias básicas para todos sus alumnos.
 - Fortalecer la coordinación entre docentes es imprescindible para el trabajo en competencias básicas, apoyando desde la administración y desde la dirección del centro la innovación educativa y el trabajo en equipo, y realizar la evaluación de los resultados y de los procesos. Se fomentará igualmente la participación en redes de centros con proyectos conjuntos o comunes orientados a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas para la vida.

Buenas prácticas

El concepto de “buenas prácticas” goza, en la actualidad, de un amplio reconocimiento y aplicación en diferentes contextos. Hay interés en aprender de aquellos ejemplos de actuación que resultan ser particularmente exitosos, originales o innovadores. El concepto fue impulsado singularmente en el desarrollo del programa de la UNESCO Educación para Todos, cuyo objetivo fundamental tendía a establecer criterios de calidad (buenas prácticas) que permitiesen disseminar y compartir experiencias innovadoras, tal como puede verse, por ejemplo, en Braslavsky, Abdoulaye y Patiño (2003).

En general, “buenas prácticas” se refiere a las formas óptimas de prácticas docentes a nivel de aula o centro, que constituyen buenas respuestas a la situación y que pueden servir de modelo para transferir a otros contextos o a seguir por otros. Dichas prácticas, para ser calificadas como “buenas”, deben facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, evaluadas en función del contexto. Por tanto, deben producir un impacto positivo, con efectos sostenibles en el tiempo.

Una buena práctica no es algo que está ahí, presta a ser aplicada, depende de unos valores y, sobre todo, de un contexto que la modula de manera diferencial. Así, para calificarse como “buena”, debe cumplir un conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a potenciar lo mejor posible las competencias y el saber hacer del estudiante.

“Buenas prácticas” no es una categoría discreta que está o no en grado absoluto o total, sino un continuo en el que pudieran reflejarse niveles diferentes en los que apreciar unos modos de hacer y trabajar en el aula y en el centro educativo que tiene grandes posibilidades de potenciar el desarrollo de las competencias.

Las buenas prácticas resultan replicables y reproductibles por otros agentes y pueden ser recogidas en un “banco de buenas prácticas” sobre

cada competencia o grupo de ellas. Historias de caso y formas de plantear o desarrollar, cuidadosamente seleccionadas y documentadas, pueden proveer excelentes guías para la planificación y para la enseñanza.

La formación por competencias supone resolver problemas de la vida. Para eso, es preciso aprovechar cualquier problema de la vida, situado en un contexto complejo que, usado como espacio educativo, plantea situaciones problemáticas.

Las buenas prácticas, más allá del grado de satisfacción subjetiva que provoque en quienes las llevan a cabo, debe dar lugar a cambios objetivos, que pueden ser detectados por las otras personas y que son relevantes y sostenibles en el tiempo.

Las competencias transversales

Competencia Aprender a aprender

La competencia **Aprender a aprender** está en la base del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, donde se sitúan todas las restantes competencias. Por eso, como dice Elena Martín, es una competencia básica entre las básicas. Tiene, pues, un marcado carácter transversal, dado que la reflexividad y las estrategias metacognitivas, propias de esta competencia, son al mismo tiempo un prerrequisito mental de todas ellas. Por lo demás, enseñar a aprender, de manera autónoma y autorregulada, cuando los conocimientos cambian y se vuelven obsoletos, es un pilar firme de la educación.

Aprender a aprender en una sociedad del conocimiento es más obligado que en otras sociedades, donde las respuestas venían dadas por los saberes adquiridos o las instituciones. En una sociedad del conocimiento y de la información, uno de los principales objetivos de la escuela debiera ser ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. De ahí la importancia de esta competencia: lograr que alumnos y alumnas sean capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada. De este modo, a la vez, se trasciende el espacio escolar, para proyectarse a lo largo de la vida.

“Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo, de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades, ya sea individualmente o en grupo” (USAID, 2009, p. 45). Además, es la disposición o habilidad para organizar su propio aprendizaje, individualmente o en grupo, controlando el proceso por medio de la autorregulación y aplicación de estrategias metacognitivas.

Lo que a los docentes les ha de importar no es tanto transmitir conocimiento, cuanto contribuir a que los alumnos y alumnas sean capaces de aprender por ellos mismos, con los apoyos y orientaciones oportunas. Los contenidos escolares no han de ser un objetivo en sí mismos, sino sobre todo un medio para adquirir las competencias necesarias para aprender a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En la sociedad

de la información, importa más que “saber”, “saber hacer” y más que “aprender”, “aprender a aprender”. Esta competencia está en la base del cambio de una etapa en que la enseñanza estaba centrada en el docente a una nueva centrada en el alumno y en cómo aprende.

En el documento *Competencias Básicas para la Vida en Guatemala* (USAID, 2009), se han determinado las dimensiones clave e indicadores de logro de esta competencia, que comprende dimensiones cognitivas, afectivas o emocionales, metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje. La dimensión cognitiva incluye habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, es decir, contar con recursos que permitan planificar y desarrollar una tarea estratégicamente. Los estudiantes han de saber buscar información en distintas fuentes de acuerdo con un plan, contrastarlas, formarse una opinión propia y expresarla con distintos códigos o lenguajes. Es preciso disponer de distintas estrategias de aprendizaje, pero también ser conscientes de ellas y, sobre todo, saberlas emplear de modo adecuado en situaciones nuevas.

La dimensión afectiva o emocional incluye factores que contribuyen a crear una situación propicia para aprender a aprender, como confianza y motivación por aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores, etc. La dimensión emocional juega un papel relevante, tanto como inteligencia emocional (percepción y utilización de las emociones, comprensión y manejo de las mismas) como autoconciencia emocional (control y expresión de las emociones). Además, el aprendizaje es un proceso social y compartido, que se produce en el seno de un grupo y, como tal, el aprender a aprender tiene un conjunto de factores sociales. En particular, pedir ayuda y el apoyo que puede prestar en el proceso de aprendizaje de sus iguales, grupo y docentes.

La dimensión metacognitiva se refiere a todos aquellos aspectos que posibilitan reflexionar y conocer y, por otra parte, regular sus propios procesos de aprendizaje; es decir, promueve el control del alumno sobre su propio proceso de

aprendizaje, mediante la conciencia de dicho proceso. Dos procesos cruciales en esta dimensión son (Martín y Moreno, 2007), por una parte, el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje (es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender); por otra, la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje (la regulación y el control del aprendizaje).

Cuatro enfoques sucesivos se han producido a lo largo del tiempo, según los enfoques teóricos predominantes en cada momento (de un nivel más elemental a perspectivas más complejas):

1. Técnicas de estudio
2. Aprender a razonar
3. Estrategias de aprendizaje
4. Autorregulación y aprendizaje metacognitivo

Como señalan Martín y Moreno (1997: 21), cada enfoque está ligado a determinadas teorías psicológicas: así, las técnicas de estudio se asocian a enfoques que acentuaban los aspectos del ambiente que favorecían el aprendizaje. Los otros, a enfoques cognitivos (aprender a razonar) o constructivistas (estrategias y metacognición). Además de técnicas o estrategias, la dimensión metacognitiva resalta la dimensión reflexiva y de control del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Dos procesos cruciales en esta dimensión son, por una parte, el conocimiento reflexivo de elementos centrales en el aprendizaje (es decir, sobre la persona que aprende, sobre los contenidos o tareas y sobre las estrategias para aprender); por otra, la supervisión metacognitiva del proceso de aprendizaje (la regulación y el control del aprendizaje).

Buenas prácticas para trabajar la competencia Aprender a aprender

Metodológicamente, el desarrollo de esta competencia se centra no en lo que aprenden los estudiantes, sino en la forma en que adquieren el conocimiento de lo que aprenden (por ejemplo, forma transmisiva y reproductiva frente a forma indagativa y por descubrimiento). Se “aprende a aprender” en los modos como se llevan a cabo las prácticas reales de aprendizaje en el aula (tareas

que proponen los docentes, los recursos que les proporcionan, el tiempo asignado a cada tarea, las evaluaciones que realizan, el papel que tienen los estudiantes, la organización de tiempos y espacios, los éxitos y fracasos en cada área curricular), junto con el contexto personal y social (compañeros, centro educativo, familia, medios de comunicación). Que descubran por ellos mismos y reflexionen sobre el proceso seguido en la resolución o no de problemas son las dos formas básicas de aprender a aprender.

Cuatro enfoques sucesivos se han producido a lo largo del tiempo en cuanto los modos de trabajar la competencia Aprender a aprender, según los enfoques teóricos predominantes en cada momento: técnicas de estudio, aprender a razonar, estrategias de aprendizaje, y autorregulación del aprendizaje y aprendizaje metacognitivo. Cada una de ellas se ha fundamentado en la anterior y de hecho la incluye. Se hace necesario concentrarse aquí en la reflexividad y metacognición, como dimensión clave de aprender a aprender.

1. Técnicas de estudio

La primera y principal forma de enseñar a Aprender a aprender es que el alumno o alumna domine principios básicos de las técnicas de estudio, en las que se pretende enseñar a como aprender. En efecto, las técnicas y los hábitos de estudio proporcionan una serie de herramientas lógicas que ayudan a aprender, a mejorar el rendimiento, la memoria y a adquirir los mecanismos básicos para aprender, a desarrollar su potencial de Aprendizaje. Aprender a Aprender implica necesariamente habilidades de autorregulación: aprender a organizarse, a dividir su tiempo de estudio, contar con técnicas eficaces de trabajo, etc.

Es fundamental enseñar a los estudiantes a organizar su tiempo para trabajar los temas, viendo sus necesidades, siendo conscientes de los problemas o dificultades, las prioridades inmediatas (buscar y seleccionar información, presentar un trabajo, hacer una síntesis, un informe, preparar un examen) y, a partir de ahí, confeccionar su propio plan de trabajo. Al respecto una forma es: establecer metas realistas de aprendizaje, dividir la tarea en pasos, haciendo que el estudiante tome conciencia de lo que ha aprendido y, a pesar de los errores, sienta confianza en seguir adelante. Existen numerosos consejos prácticos para enseñar técnicas

eficaces de estudio, como formas más eficaces de realizar resúmenes de calidad o forma de tomar apuntes de clase. No obstante, también es verdad, que en muchos casos estas técnicas han abocado a recetas sobre cuándo y cómo es mejor estudiar, reglas mnemotécnicas, técnicas de tratamiento de la información (subrayados, resumen, esquemas, etc.). Pero también hay numerosas técnicas que es preciso dominar para un buen aprendizaje: elaborar mapas conceptuales, cuadros sinópticos o comparativos, hacer resúmenes, análisis-síntesis, memorizar, etc.

2. Aprender a razonar

Aprender a razonar” ha sido una segunda línea estratégica y metodológica para Aprender a aprender”. En efecto, una de las bases o prerrequisitos para Aprender a aprender es el dominio de un conjunto de mecanismos mentales adaptables o transferibles a cualquier situación similar. Se trata de capacitar a los estudiantes para reflexionar sobre problemas y exponer las razones a favor o en contra, con una lógica argumentativa. La metodología suele componerse de un conjunto de estrategias y técnicas de aprendizaje que permitan potenciar sus habilidades cognitivas y metacognitivas para aplicarlas en el ámbito académico, profesional y de la vida.

Procesar información y generar inferencias lógicas, siguiendo determinadas reglas de razonamiento y de inferencia. Desde los griegos se entiende que hay dos modos básicos de razonamiento: inductivo y deductivo. En el razonamiento deductivo las inferencias se derivan de premisas lógicas, que van de lo general a lo particular (“dado tal...entonces”), donde la conclusión es una afirmación derivada de las premisas. Por el contrario, en el razonamiento inductivo se parte de datos específicos o particular para extraer conclusiones más generales. En un libro sobre estrategias para aprender a razonar (Giry, 2005), se dice que:

“Se proponen situaciones que faciliten el trabajo de operaciones mentales –prerrequisitos del pensamiento crítico como la deducción, la inducción, etc., sin relación con contenidos de conocimiento. Las actividades propuestas ofrecen situaciones problema que exigen que el alumno se ponga en situación de búsqueda para encontrar una solución.

Estas situaciones pretexto serán también un motivo para que los alumnos se ejerciten en el razonamiento, para entrenarse en una operación mental dada... es el aspecto de aprender a pensar. El error no es en este caso condenable. Es aprovechable, es un medio de acceso al éxito. El error es motivo y medio de diagnóstico de la dificultad para razonar o para dominar una operación mental” (p. 20).

Se trata de capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de reflexión y análisis vinculadas con el contenido que están aprendiendo pero, mostrando al tiempo, que son transferibles a otras situaciones. Se debe avanzar de las cuestiones más sencillas a otras más complejas. En este sentido se puede aprender de los errores. Siempre recurriendo a la técnica de los interrogantes, evitando ofrecer soluciones e invitando a los estudiantes, a través de la duda, a que cada vez sean más precisos, tanto de manera verbal como en el papel. El libro de Giry (2005) recoge múltiples metodologías, estrategias y prácticas más comunes para trabajar en el aula. Algunas de buenas prácticas son:

- Técnicas de análisis de textos, de debate en el aula, resolución de problemas,
- Trabajar operaciones mentales básicas: clasificación, análisis-síntesis, evaluación, toma de decisiones, solución de problemas.
- Estrategias de solución de problemas y toma de decisiones en situaciones apropiadas
- Estrategias de aprendizaje para desarrollar la habilidad de interpretación de argumentos

Entre los programas para desarrollar “aprender a razonar” ha adquirido un inusitado éxito en el mundo de habla hispana el programa “Filosofía para niños”, que abarca de preescolar hasta los 18 años, de Matthew Lipman, aplicándose en muchas escuelas. El programa pretende “lograr que niños y jóvenes sean capaces de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa, en diálogo consigo mismos, con sus compañeros y con los adultos”, a través del paso gradual desde experiencias cotidianas importantes para ellos hasta otras cuestiones más filosóficas o profundas. Emplea como metodología unas “novelas filosófi-

cas”, planteando cuestiones y aprendiendo a razonar a partir de las historias que narra.

3. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje vienen a ser las reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado en el momento oportuno. Son, dice Beltrán (2003), las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar la realización de la tarea, cualquiera que sea el ámbito o el contenido del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje, así entendidas, no son otra cosa que las operaciones que realiza el pensamiento cuando ha de enfrentarse a la tarea del aprendizaje. Dominar estrategias potencia un aprendizaje autónomo, independiente por parte de los alumnos. Particularmente para planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas “metacognitivas”. Las estrategias se trabajan desde cada área y subárea, en el día a día.

Las estrategias se pueden dividir de acuerdo con su naturaleza (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) y función (procesos a los que sirve: atención, recuperación, transferencia, evaluación). Combinando ambos criterios, Beltrán (1998) organiza las estrategias de aprendizaje en los siguientes grupos:

- 1. Estrategias de apoyo:** de sensibilización, afectivas, motivacionales, de actitudes, de autoestima.
- 2. Estrategias de (meta) atención:** global y selectiva. Implica el conocimiento de los mecanismos mentales para la atención.
- 3. Estrategias de adquisición:** Implican codificación, comprensión, retención y reproducción y se subdividen en:
 - Selección: subrayado, esquemas, obtener ideas principales.
 - Organización: análisis de contenido, mapa conceptual.
 - Elaboración simple (mnemotécnica) y elaboración compleja (composiciones).

- Repetición: preguntas, paráfrasis.

4. Estrategias de personalización y control: control de la impulsividad, actitud crítica y razonada, precisión en la información.

5. Estrategias de recuperación (metamemoria). Implica consciencia de los problemas, selección de otras estrategias, puesta en práctica y evaluación.

6. Transferencia: elementos idénticos, principios, relaciones, analogías, habilidades compartidas.

7. Evaluación: coevaluación y autoevaluación.

En la práctica, estas estrategias se trabajan siempre de forma interrelacionada en las diversas tareas que se realizan en el aula con el trabajo sobre los contenidos de las respectivas áreas. Realmente solo se aprende a aprender, en su sentido más complejo, cuando el alumno conoce sus propias capacidades y, a partir de ellas, utiliza las estrategias más eficaces para dar significado a ese aprendizaje. Aprender a aprender implica necesariamente habilidades de autorregulación.

Para Monereo (2001), aprender a aprender es la capacidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo. Aprender estrategias es una forma de guiar los aprendizajes de los estudiantes. Se basa en el logro de la autonomía y del dominio de estrategias para aprender. Estas estrategias pueden ser diferenciadas de acuerdo con las áreas de desarrollo curricular. Las fases de la enseñanza estratégica para Monereo (2001), son tres: la presentación de la estrategia, la práctica guiada y la práctica autónoma.

Fase 1: Presentación de la estrategia, que se realiza antes de empezar la tarea.

Fase 2: Práctica guiada de la estrategia, que se cumple durante la elaboración de la tarea.

Fase 3: Práctica autónoma de la estrategia, que debe exhibirse al final de la tarea.

MOMENTOS DE INTERVENCIÓN	PASOS	REFLEXIONES QUE HACE EL PROFESOR
Antes de empezar	Respecto a la tarea	¿Tienen claro lo que tienen que hacer? ¿Están todos de acuerdo? ¿Qué desean aprender con esta tarea? ¿Qué conocimientos necesitan para realizar la tarea? ¿Qué pasos deben seguir? ¿Tienen en cuenta los aspectos de la sesión anterior? ¿Cómo escribirán los resultados? ¿Cómo revisarán lo que están haciendo?
	Respecto a la forma de trabajar en grupo	¿Cómo organizarán el trabajo? ¿Cómo se pondrán de acuerdo en casos de desacuerdos? ¿Cómo resolverán las dudas que surjan?
	Respecto a las condiciones de trabajo	¿Han tenido en cuenta el tiempo que tienen para realizar el trabajo?
Durante la elaboración de la tarea	Identificación de la hipótesis de partida	¿Cuál es la hipótesis de partida? ¿Todo el grupo está de acuerdo con ella? En caso negativo, ¿cómo han resuelto las diferencias?
	Identificación de variables	¿Qué han tenido en cuenta para identificarlas? ¿Creen que analizaron bien la tarea para determinar las variables?
	Preparación del material	¿Han tenido en cuenta la facilidad o dificultad para encontrar el material propuesto? ¿Creen haber escrito todo el material necesario?
	Pasos que hay que seguir para realizar la experiencia	¿Qué criterio van a seguir para escribir los pasos? ¿Cómo van a comprobar que realmente no han olvidado ninguno? ¿Hay alguno prescindible?
	Diseño de tablas para anotar los resultados	¿La tabla diseñada facilitará la anotación de los resultados? ¿Es útil para todos?
	Análisis de los resultados	¿Qué sugerencias darían que ayuden a analizar los resultados?
	Conclusiones	¿Qué sugerencias darían que ayuden a elaborar las conclusiones?
Al finalizar la tarea	Al finalizar la tarea	¿Está suficientemente claro para que otro grupo lo entienda? ¿Cómo revisarán la tarea? ¿Qué harán para realizar la revisión?

Se recoge a continuación un conjunto de estrategias (González de la Higuera, 2008), cuyo uso y potencialidad didáctica dependerá de su inserción en la planificación de la enseñanza y su adecuación a las características del profesor y de los estudiantes.

Fase 1: Presentación de la estrategia

Situar la estrategia “encima de la mesa” para plantear el conjunto de cuestiones y decisiones que guiarán el proceso de aprendizaje-resolución.

Modelado metacognitivo. Es una técnica que suele utilizarse cuando se presenta por primera vez una estrategia. Consiste en que el profesor expone verbalmente todo lo que piensa, paso a paso, para resolver un problema. La exposición se centra especialmente en las “dudas que tiene” para tomar decisiones y justificarlas una vez tomadas. Por tanto, no es solo el contenido de trabajo (enfoque tradicional de secuencia de contenidos) lo que se transmite sino especialmente cómo se realiza la toma de decisiones respecto a ese contenido.

Análisis y discusión metacognitiva. Se inicia, de hecho, cuando los alumnos han finalizado la realización de una actividad y se les pide que examinen lo que pensaron o hicieron al principio, cuando escucharon la demanda o el enunciado del problema; lo que pensaron e hicieron mientras hacían la actividad, y muy especialmente en momentos de duda y rectificaciones; y lo que pensaron e hicieron al finalizarla. Primero se puede pedir una reflexión individual, para luego pedir una discusión colectiva, buscando consensos.

Perspectivismo estratégico. Consiste en observar, por parejas o grupos reducidos, cómo se resuelve un problema complejo por parte de un compañero, mientras se verbaliza el proceso de solución. Posteriormente, los compañeros que observan identifican los aspectos más relevantes que han llevado a la solución o no del problema, valorando los aspectos más fuertes y más débiles de su proceso. Posteriormente, el alumno observado valorará las apreciaciones de sus compañeros y se obtendrán las conclusiones.

Fase 2: Práctica guiada de la estrategia

En esta fase intermedia, se trata de poner en práctica la estrategia introducida, guiada con

la supervisión del profesor, especialmente al comienzo. Entre las fórmulas metodológicas que favorecen la práctica de las estrategias y su progresiva asimilación tienen las siguientes:

Interrogación metacognitiva. Suele adoptar la forma de pauta u hoja escrita en la que se recopilan las interrogantes más relevantes para que el alumno se las formule y, a través de sus decisiones, alcance el objetivo. Para que estas pautas u otras de interrogación tengan todo su sentido y no se entiendan como recetas o fórmulas que deben aplicarse automáticamente, el profesor, a partir de algún procedimiento de presentación de la estrategia, tratará de negociar y consensuar las cuestiones que servirán de guía en la aplicación de la estrategia. El objetivo último es que la guía resultante sea un instrumento compartido en el que pueden hacer modificaciones, añadir ítems o eliminar pasos en función de sus necesidades y preferencias.

Aprendizaje cooperativo. Es un conjunto de técnicas donde el aprendizaje se construye socialmente entre iguales mínimamente formados en el contenido de trabajo, esta construcción social del aprendizaje exige un alto grado de autorregulación que debe entrenarse progresivamente desde la educación primaria. El aprendizaje cooperativo complementa los métodos tradicionales y es idóneo para trabajar contenidos complejos, ya que da respuesta a la diversidad del alumnado. Para un buen funcionamiento del grupo hay que establecer la normas previas (posibilidad de contrato de aprendizaje del grupo), establecer tiempos y ofrecer recursos muy estructurados, dejar clara la responsabilidad individual y del grupo, crear una relación de interdependencia positiva (compartir objetivos, recursos y estrategias, tener un repertorio básico de habilidades sociales, consensuar previamente los criterios de evaluación y calificación individual y grupal y asignar papeles en forma democrática).

Análisis para la toma de decisiones. Básicamente, el procedimiento consiste en extraer de un problema o de la información inicial sobre un determinado acontecimiento, aquellos datos que son relevantes para tomar decisiones determinadas capaces de resolver satisfactoriamente determinadas demandas. Se compone de las siguientes fases:

- Identificación y selección (o subrayado) de datos fundamentales.
- Organización de los datos seleccionados en algún sistema de representación (por ejemplo una tabla, una gráfica).
- Deducción de algún principio o ley que establezca alguna regularidad o relación causal entre los datos.

Fase 3: Práctica autónoma de la estrategia

Esta fase se alcanza cuando el estudiante ha interiorizado la estrategia, se la ha apropiado, controla el conjunto de interrogantes que debería guiar su actuación en el futuro, ha logrado dominar la estrategia ante formas de aprendizaje similares. Algunas formulas útiles son:

Autoinformes. Es una técnica que se basa en la emisión de un documento escrito o audiovisual donde se valora, de forma ordenada y totalmente subjetiva, cómo se ha percibido un aprendizaje, cómo se ha tomado una decisión o cómo se valora una determinada calificación. Este documento se elabora con la finalidad de ser compartido con otros compañeros que, a su vez, emitirán su respectivo autoinforme. Las observaciones compartidas se centran en los procesos de aprendizaje.

Revisión de la estrategia de resolución. Se trata de demandar a los estudiantes que planifiquen con anterioridad la estrategia que, desde su punto de vista, permitirá resolver la situación-problema planteada, la lleven a cabo y después, a partir de los resultados obtenidos y del contraste con las soluciones adoptadas por otros compañeros, revisen la estrategia que habían planificado, introduciendo cambios y aplicándola de nuevo. Se busca optimizar la estrategia aprendida, dotándoles de un sistema de autoevaluación de su propia planificación-ejecución, que les sirva en su propia vida.

Portafolio. (portafolio europeo de las lenguas -PEL). Es un instrumento (en su versión más sencilla una carpeta donde se archivan documentos para el autoconocimiento) muy válido para aprender a aprender porque se fundamenta en la autoevaluación y la planificación del propio progreso. El trabajo se organiza a partir de tres grandes ámbitos de contenidos:

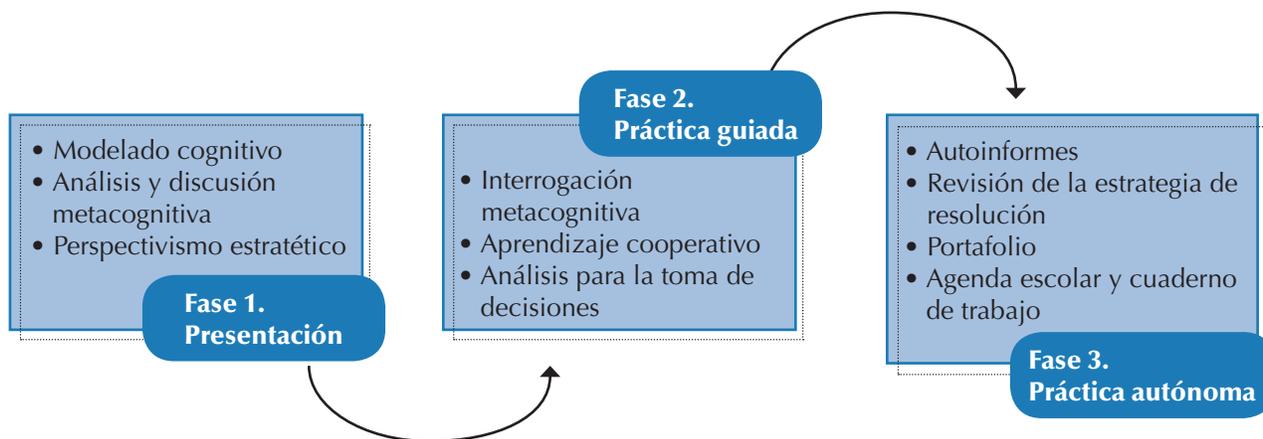
pasaporte, biografía e informe (dossier). Adaptándolo a otras áreas o materias. En la parte del pasaporte se recogen las experiencias más relevantes de aprendizaje (en el centro de enseñanza o fuera), cursos efectuados, habilidades de estudio o trabajo. La biografía contiene repuestas a preguntas: ¿para qué aprendo?, ¿cómo aprendo?, ¿qué he aprendido y qué me ayudó a comprenderlo?, ¿qué hago por aprender dentro y fuera de clase? El dossier contiene trabajos escritos, individuales o cooperativos, donde se apliquen eficientemente estrategias de aprendizaje (observaciones manuscritas de profesores, familia y amigos; boletín de calificaciones; informes tutoriales; etc), en cada uno de ellos el alumno indica el motivo, centrado en el aprendizaje, por el cual decide incorporar ese documento al x grado. Periódicamente, el alumno valorará el grado de satisfacción por elaborar su portafolio y la repercusión que este tiene en el aprendizaje y, en general, en su vida.

Agenda escolar y cuaderno del alumno. Una agenda escolar puede servir como autorregulación si se configura como un diario de aprendizaje (incluir dificultades encontradas en el horario y ambiente de trabajo, éxitos, recompensas, emociones, autoafirmaciones y citas literales de conversaciones mantenidas relativas al aprendizaje). El cuaderno del alumno, a diferencia de la agenda que tiene una dimensión más personal, reflejará de forma diferenciada por área todas las actividades realizadas (no trabajar con papel borrador), anotará dudas, fuentes de información, respuestas dadas, trabajos en equipo, informes de autoevaluación y la aplicación de las “técnicas de estudio” empleadas. Es aconsejable que el profesor supervise el cuaderno al menos una vez por bimestre y anote correcciones descriptivas que contribuyan al aprendizaje. También existe la opción de que los estudiantes, entre sí (pares, aprendizaje cooperativo), realicen tareas de coevaluación de cuadernos.

Un aprendizaje es estratégico cuando se ha aprendido de forma consciente e intencional y permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones del contexto de uso (cuándo y por qué utilizarlo). Por eso, aprender a aprender no solo supone que el estudiante conozca técnicas eficaces para el estudio, sino que además deberá tener un conocimiento sobre sus pro-

pios procesos de aprendizaje. La vía clave para ese metaconocimiento es la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

FASES DE LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA



4. Autorregulación y aprendizaje metacognitivo

Metacognición significa el conocimiento sobre el propio funcionamiento del aprendizaje, es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos. Osses y Jaramillo (2008) señalan:

“Las estrategias cognitivas apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias metacognitivas, en cambio, se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas” (p. 193).

Metacognición es el conocimiento que se construye acerca del propio funcionamiento cognitivo, relacionado con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Es la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje

mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones; por ejemplo, cuando un alumno dispone de un marco o esquema para analizar el contenido de un texto.

Se suelen distinguir dos componentes metacognitivos: uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (autorregulación del aprendizaje). El primero se refiere al conocimiento de la persona en cuanto aprendiz (posibilidades y limitaciones en la resolución de las tareas), conocimientos de las tareas (objetivos y características) y conocimiento de las estrategias (estrategias apropiadas o alternativas que permiten resolver exitosamente una tarea). Por su parte, la autorregulación del aprendizaje significa que el alumno es capaz de dirigir su propio aprendizaje para conseguir determinados objetivos. Las estrategias metacognitivas son el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales, saber cómo utilizarlos y, en su caso, saber readaptarlos cuando lo requieran los objetivos propuestos.

Se puede entender por estrategias metacognitivas de aprendizaje al “conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo

requieran las metas propuestas” (Osses y Jaramillo, 2008: 193). El empleo de estrategias metacognitivas puede mejorar la capacidad de aprender, especialmente para autorregular eficazmente su aprendizaje, lo que puede contribuir a adquirir nuevos conocimientos relacionados. El Proyecto DeSeCo, el más importante sobre competencias clave, ha situado la reflexividad y el uso de destrezas metacognitivas, como prerrequisitos, en el corazón de las competencias clave, pues una competencia requiere más que la habilidad de aplicar lo aprendido en una situación originaria. Resolver tareas complejas implica un enfoque reflexivo que permita aprender de la experiencia y pensar por sí mismo. El conocimiento se convierte en objeto de control o reflexión, en un nivel superior de complejidad mental. “La reflexividad se refiere a la estructura interna de una competencia clave y es una característica transversal importante, relevante para la conceptualización de competencias clave” (Rychen y Salganik, 2006: 106).

Martín y Moreno (2007) destacan la importancia de las autointerrogaciones del estudiante para promover un aprendizaje reflexivo y estratégico, así como la importancia de las preguntas que formula el profesor. La oportunidad de reflexionar sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento o estrategia distingue el aprendizaje rutinario o mecánico del aprendizaje estratégico. El pensamiento reflexivo es un componente clave en esta competencia, se trata de promover la reflexión en tres momentos del trabajo escolar: a) la preparación y planificación de la tarea, b) el control de lo que se está haciendo y c) la supervisión de los resultados.

Enseñar a aprender, objetivo último de las estrategias de aprendizaje, supone descubrir e internalizar principios, reglas, métodos y estrategias que están presentes en el proceso de aprender. Esto implica un proceso superior (metacognitivo) en que el estudiante sabe lo que aprende y la forma en que lo hace, controlando, de esta forma, su aprendizaje. Aprender a aprender implica el empleo adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas. Aprender a aprender supone contar con habilidades para planificar, desarrollar y evaluar de forma autónoma el aprendizaje. Enseñar las estrategias metacognitivas puede hacerse, entre otras, de dos formas complementarias (Osses y Jaramillo, 2008):

Entrenamiento razonado y metacognitivo. Se les pide a los estudiantes que aprendan o trabajen de un modo determinado y, además, se les explica por qué deben hacerlo, resaltando su importancia y utilidad. Una mayor conciencia sobre estos aspectos de las estrategias puede contribuir tanto a su permanencia como a su aplicación flexible y no rutinaria. En su dimensión metacognitiva, además, se induce a que los propios alumnos comprueben su utilidad, tomando conciencia de su efectividad. Se enseña a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas, vinculándose, en esta forma, la metacognición a la noción de transferencia.

Práctica autónoma cognitiva. Paulatinamente, el profesor deja a un lado el apoyo y guía explícitos de la actividad y permite que el alumno controle por sí mismo el proceso. Por eso, la metodología de trabajo supone pasar de la instrucción explícita (estrategias que se van a practicar), a la práctica guiada y, finalmente, la práctica individual. La explicación debe procurar conocimientos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo) y condicionales (saber cuándo y por qué). La práctica guiada se realiza con la colaboración del profesor, quien actúa como guía que conduce y ayuda al alumno en el camino hacia la autorregulación. Puede, además, hacerse una práctica cooperativa con el grupo de iguales que colaboran para completar una tarea. En la parte final, se propone un trabajo o práctica individual del alumno, que puede apoyarse mediante guías de autointerrogación, que incluyan las preguntas que él mismo debe plantearse para regular su propia actuación durante la tarea.

Al final, desarrollar una reflexividad y saber sobre el propio proceso conlleva un proceso de comprensión sobre cómo, por qué y cuándo se utilizan distintas estrategias cognitivas. Esta comprensión es la que permite desarrollar las estrategias metacognitivas que posibilitan regular y dirigir el proceso cognitivo. Resulta necesario integrar en el currículum la enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas, que permiten a los estudiantes aprender a organizar su actividad de estudio y aprendizaje.

Competencia Actuar con autonomía e iniciativa personal

Hay un cierto consenso en que uno de los fines esenciales de la educación es formar a seres autónomos aptos para tener su propio concepto de la cosas, y ser capaces de dirigir y gobernar cada uno su propia vida; al mismo tiempo, se les educa para que puedan participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas o desarrollo personal), colaborando en la construcción de una sociedad democrática. Esta competencia se relaciona con la anterior (Aprender a aprender), pues la autorregulación en el aprendizaje y la capacidad de aprender por sí mismo están suponiendo actuar con autonomía.

La competencia se titula **Actuar con autonomía e iniciativa personal**, pero el primero de los términos es mucho más amplio y acaba por englobar al segundo. Así, la importancia teórica y práctica de las reflexiones sobre la autonomía no puede compararse con las que ha generado el término iniciativa personal. A nuestro juicio, la iniciativa personal es un aspecto importante pero parcial de la autonomía, que se ha destacado del mismo modo que se hubiese podido subrayar el espíritu crítico o la autorregulación. De ahí que en la selección de materiales que se presentan, se le concede mayor atención a la autonomía.

Ya en los años treinta, Piaget estableció como objetivo del desarrollo moral, en oposición a las tesis socializadoras (Durkheim), recogiendo el legado kantiano, la autonomía moral. La perspectiva piagetiana dio lugar a un amplio programa de educación para la autonomía, basada en el desarrollo del juicio y razonamiento moral, potenciado principalmente por Kohlberg y su equipo. Para este enfoque de desarrollo y construcción autónoma, el individuo no se limita a asimilar las normas, actitudes y valores que le imponen los adultos; las va construyendo participando en el mundo social (relaciones entre grupo de iguales, cooperación social, ambiente de aula y centro, coordinación de intereses y ponerse en lugar del otro, etc.). Los valores se construyen cognitivamente, en sucesivos estadios (desde la coerción heterónoma a la autonomía en la cooperación), en las experiencias de interacción social. Los enfoques constructivistas fomentan que la autonomía moral se convierta

en el objetivo de la educación moral. En fin, toda la tradición moderna ha entendido que el objetivo deseable de la educación es contribuir a que los alumnos y alumnas sean capaces de pensar por sí mismos y tener criterios propios.

Conjugar la socialización en las normas cívicas y morales convencionales, en un primer momento, con el progresivo desarrollo de la autonomía moral, mediante el razonamiento, diálogo o debate, parece ser una de las primeras implicaciones pedagógicas. A su vez, desde una concepción global de la persona, el razonamiento moral es, sin duda, una dimensión relevante para cultivar en la educación, según han puesto de manifiesto las teorías cognitivas del desarrollo moral; sin embargo, la acción educativa no puede restringirse a él, puesto que hay otras dimensiones. Con el objetivo de desarrollo de la autonomía en la configuración de una personalidad propia, no basta limitarse al desarrollo cognitivo, se requiere recuperar una dimensión comunitaria de la vida, en el sentido de formar el ciudadano, con las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo. A esto responde el renovado interés por una teoría de la ciudadanía. La ciudadanía comprende la competencia para orientarse en la esfera pública, con juicio propio así como de modo compartido en la comunidad en que se vive.

Un alumno o alumna con autonomía e iniciativa personal es, como se recogen en los elementos clave o en los indicadores de logro, capaz de proponer objetivos, planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. El proyecto DeSeCo, destaca “actuar de manera autónoma” como una de las tres grandes categorías.

Por su parte, la Unión Europea ha vinculado a esta competencia la iniciativa emprendedora (aprender a emprender) como competencia transversal que consiste en transformar las ideas en actos. Se

debe tener claro que este espíritu emprendedor no es igual al espíritu empresarial. Más bien, supone cultivar en los niños, junto a la autonomía, la capacidad para tener ideas propias, planificar y gestionar. Así, dice el Marco Europeo: “la actitud emprendedora se caracteriza por la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos, ya sean objetivos personales o metas fijadas en común con otros, incluido el ámbito laboral”. En las dimensiones de esta competencia (USAID, 2009) se sitúan dos: “Proyección y planificación”, y “Ejecución de proyectos”, que se relacionan con el espíritu emprendedor.

Buenas prácticas para trabajar la competencia Actuar con autonomía e iniciativa personal

Capacitar a los jóvenes para tomar decisiones propias, informadas y responsables, es un largo proceso que comienza en las primeras edades. Como las otras competencias transversales, la autonomía no se promueve tanto en los contenidos como en las formas de trabajar en el aula y en la convivencia en el centro escolar. Algunas metodologías que incentivan la autonomía son la participación y autogobierno escolar, el aprendizaje cooperativo, reflexionar sobre sí mismo, el trabajo por proyectos, la deliberación moral, aprendizaje en servicio, entre otras. Por el contrario, determinadas metodologías impositivas y transmisivas impiden la construcción autónoma de sí mismo, por lo que se trata de favorecer experiencias escolares e interacciones sociales que posibiliten la construcción de sí mismo como sujeto.

Puig y Martín (2007) recogen un conjunto de metodologías para promover la autonomía en seis ámbitos esenciales de intervención: la participación y autogobierno escolar, la cooperación entre iguales, las propuestas de reflexión sobre sí mismos, el trabajo por proyectos, los métodos de deliberación cívico-moral y el aprendizaje en servicio. Algunos de los más relevantes se tratan aquí, junto a otras propuestas. Son muchas, por tanto, las prácticas que se pueden hacer en este ámbito. Aquí se explicarán tres, cada una de una dimensión: autonomía del juicio moral, iniciativa

y espíritu emprendedor, y toma de decisiones propias sobre elección profesional.

Autonomía del juicio moral

El individuo no se limita a asimilar las normas, actitudes y valores que le imponen los adultos o el medio social en el que vive, sino que las va construyendo por medio de la participación en el mundo social (relaciones entre grupo de iguales, cooperación social, ambiente de aula y centro, coordinación de intereses y ponerse en lugar del otro, etc.). Los enfoques constructivistas proponen que la autonomía moral se convierta en el objetivo de la educación moral.

Estimular y promover el desarrollo del razonamiento y juicio moral, mediante la discusión sobre cuestiones morales, se convierte en un procedimiento clave en la educación para la autonomía moral, que debe ser complementado mediante su vivencia social en el aula y en la escuela, organizados como una comunidad escolar justa, que posibilite centrar dichos diálogos sobre problemas reales. Se pretende capacitar a los alumnos y alumnas con aquellas habilidades que les posibiliten ver las cosas, no desde el punto de vista individualista, sino en lugar de todos los demás, a compartir el mundo con los otros. En ese sentido, posibilita “ponerse en lugar del otro”, comprender las razones, sentimientos y valores de las otras personas. El énfasis se pone en el incremento de capacidades cognitivas, que están en la base del razonamiento moral; aun cuando -como han demostrado diversas investigaciones- el juicio moral no siempre sea consistente con la acción moral, pues intervienen otras variables situacionales o personales. Saber lo que es justo, no implica hacerlo.

Los enfoques cognitivos (desarrollo de la autonomía) han destacado que, didácticamente, se deben posibilitar situaciones que, mediante el diálogo, induzcan la discusión moral sobre temas conflictivos que fuercen a adoptar distintas posturas, a ponerse en lugar del otro. En congruencia con un enfoque constructivista del aprendizaje, la interacción con los compañeros, en actividades especialmente diseñadas que lleven a cuestionar los puntos de vista inicialmente adoptados, pueden provocar “conflictos cognitivos”, que mo-

tiven a adoptar papeles de ponerse en lugar del otro y, con ello, el desarrollo moral.

A este respecto, se han propuesto metodologías de clarificación de valores, en las que el objetivo no es tanto qué valores adoptar, sino “clarificarlos”, por procesos de autoexploración y autococonocimiento, tomando conciencia de aquellos valores que configuran su personalidad, al expresar lo que piensan o sienten. Concienciarse de ello, ya sea por ejercicios autoexpresivos, preguntas o diálogos, puede ser un primer paso para procesos de análisis posteriores. Junto al cultivo de factores cognitivos, se debe incidir en la dimensión afectiva y emotiva, en ejercicios que promuevan la empatía natural, la sensibilidad moral y el compromiso moral por los otros concretos.

Por su parte, los dilemas morales se han mostrado especialmente útiles. Como es conocido, son narraciones breves que describen una situación que presentan un conflicto entre valores, en que no está claro qué es mejor hacer, planteando diferentes posibilidades de opción, que obligan a reflexionar y a elegir entre alternativas. Los juicios de valor, entonces, se formulan de modo contextualizado en una situación específica, y se clarifican dentro de un conflicto entre ellos.

Dilema moral. Los dilemas morales plantean conflictos sobre qué opción tomar, que estarán justificadas en la medida en que se puedan basar en principios generales para todos. Por otro lado, fuerzan a ponerse en el lugar del otro.

El diálogo entre las diferentes posturas se convierte en una exigencia esencial de la autonomía y la deliberación moral, ya que permite a las personas afectadas participar en la resolución conjunta de sus problemas, buscar acuerdos y formas de vida en común aceptables por todos.

Se deben, entonces, propiciar situaciones que planteen conflictos de valor, pues como han destacado las teorías del desarrollo moral, las capacidades de autonomía en el criterio y juicio moral no se descubren ni están dadas de antemano o se transmiten como algo acabado; sino que se construyen a partir de la experiencia y de las decisiones que individual y colectivamente se van tomando (Puig y Martín, 1998: 66). Los problemas sociales actuales unidos a las experiencias escolares deben posibilitar que el alumnado construya, en interacción con el grupo, su personalidad moral.

Ejemplo de estudio de caso

Dilema moral

En clase de 2º se vienen produciendo últimamente algunas sustracciones y robos, principalmente durante las clases de educación física, cuando los alumnos y alumnas deben dejar sus posesiones en el aula. Varios alumnos y alumnas se han quejado en la dirección. Se ha decidido abrir una investigación para tratar de descubrir a los responsables de estos hechos para imponerles las correcciones que se estimen oportunas.

Un alumno sabe, porque lo descubrió casualmente un día, que son dos amigos suyos, pero se encuentra ante un dilema y no sabe qué hacer. Si lo confiesa –piensa– estaría rompiendo su amistad, sabe que les impondrán una corrección severa y les será difícil aprobar el curso, aparte de que recibirán una reprobación general; pero si no lo hace está siendo insolidario y contribuyendo a que las sustracciones continúen y al mal ambiente en el centro educativo. Finalmente, después de pensarlo mucho, decide comunicarlo a la dirección bajo la condición de que no revele su nombre. Cuando intenta hacerlo, se entera de que ya otro lo ha confesado y se conocen quiénes son, por lo que no tiene que hablar con la dirección.

PREGUNTAS

1. ¿Qué valor debe ser prioritario: decir la verdad o silenciarlo por amistad?
2. ¿Supone romper la amistad decir quién está realizando las sustracciones? ¿Cambiaría el asunto si no fueran amigos?
3. ¿Cambia la situación, al ya no tener que denunciar a sus amigos? ¿Basta la intención?

Fomentar el espíritu de iniciativa y emprendedor

Espíritu de iniciativa y emprendedor se puede entender de dos formas: una más genérica, como el desarrollo de aquellas cualidades personales, habilidades sociales y de planificación-gestión que se precisan para actuar en todos los ámbitos de la vida; y otra más específica de fomento del espíritu empresarial que se orienta a la formación dirigida a la creación de una empresa. El emprendimiento no es solo la creación de empresas, es una actitud. No se limita al entorno empresarial, es un valor con alcance e impacto en todos los órdenes de la vida, desde el ámbito social al productivo y al personal.

La iniciativa y el espíritu emprendedor se refiere a las cualidades personales, habilidades sociales y de planificación y gestión que se necesitan para actuar de forma autónoma. Es la habilidad de transformar las ideas en actos y que se ha de integrar en todas las áreas curriculares y en las actuaciones de la vida cotidiana. El espíritu emprendedor se define como una competencia que tiene un componente activo y pasivo: la capacidad para provocar cambios y la habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos. El espíritu emprendedor incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito.

Es conveniente diferenciar espíritu emprendedor y espíritu empresarial. En la educación básica, ha de desarrollarse el espíritu emprendedor. Esta competencia se desarrolla a través de estrategias y procedimientos para convertir las ideas en actos y se tiene que integrar en cada una de las áreas del currículo y en las situaciones de la vida diaria. A emprender se aprende emprendiendo, para ello se ha de tener oportunidad para experimentarlo. Se promueve, integrando los procedimientos para desarrollar las cualidades personales en todas y cada una de las áreas.

- **Fomentar la participación creativa e innovadoras en las tareas de aprendizaje en el aula.** Facilitar que los docentes fomenten en sus propuestas de trabajo con los estudiantes actividades abiertas a ideas creativas e innova-

doras. Además, las prácticas deberían ser no solo un ejercicio de consolidación de los conocimientos, sino unos talleres de creatividad, incluyendo actividades que estimulen soluciones y métodos creativos.

- **Promover la innovación metodológica en la formación para emprender.** Promover la implantación de técnicas de innovación metodológica en la formación profesional para el empleo en materia de emprendimiento (especialmente, las vinculadas con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) con el objeto de inculcar en los estudiantes actitudes relacionadas con la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor.
- **Informar sobre las oportunidades de auto-empleo.** Información sobre oportunidades de auto-empleo, así como sobre las acciones formativas disponibles relacionadas con esta materia, con el fin de hacer del autoempleo una alternativa real al trabajo por cuenta ajena.
- **Sensibilizar, impulsar y difundir la cultura emprendedora y el autoempleo.** Organización de acciones de difusión, sensibilización, fomento y promoción de la cultura emprendedora y el autoempleo, con el fin de ampliar su conocimiento y extender el espíritu emprendedor, transmitiendo la idea de que el autoempleo es una salida profesional posible.
- **Creación de módulos formativos e innovadores orientados a la creación de empresas.** Elaboración de módulos formativos e innovadores, estableciendo una conexión entre los tres pilares: creación de empresas, innovación y nuevas tecnologías.

Toma decisiones propias sobre elección profesional

La competencia para trabajar en forma autónoma supone conducir su vida con conocimiento, independencia y responsabilidad. En el diversificado, es una etapa de la vida escolar en que se tienen que tomar decisiones relevantes sobre el futuro vocacional y profesional. Se puede aprovechar justo este momento para que, con

una orientación profesional del profesorado, el alumno sea capaz de tomar decisiones propias. Hay diferentes modelos, pero uno de los más utilizados en los contextos formativos es el modelo "Decides" de J. D. Krumboltz. Este modelo entiende la toma de decisiones como un proceso de aprendizaje donde el orientador es considerado como un educador que coordina y estructura dicho proceso. Consta de las siguientes fases:

- 1. Definir bien la situación problemática.** Explicitar lo que se desea y el tiempo límite para tomar la decisión. ¿En qué consiste esta decisión?, ¿quién está implicado en ella?, ¿cuál es la dificultad más grande?, ¿por qué es necesario tomar la decisión?
- 2. Establecer un plan de acción.** En esta fase se han de describir las acciones necesarias para tomar la decisión; se ha de planificar cuándo se hará cada actividad y se ha de estimar el tiempo que se dedicará a cada etapa o fase. ¿Qué estoy decidido a hacer?, ¿qué es lo que soy capaz de conseguir?, ¿qué limitaciones tengo de tiempo, libertad, recursos, dinero, etc.?, ¿qué riesgos soy capaz de asumir?
- 3. Clarificar valores.** Clarificar los valores y considerar los beneficios. ¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles?, ¿qué habilidades específicas tengo que poseer?, ¿qué cosas son las que yo valoro?, ¿son las mismas que valoran los demás?, ¿cuáles son mis preferencias e intereses?, ¿qué preparación necesito?

4. Identificar alternativas. Barajar las diferentes opciones y alternativas. ¿Qué opciones tengo?, ¿cuáles me interesan más y cuáles me interesan menos?, ¿cuáles son todas las alternativas posibles?, ¿qué es lo que más me interesa, me conviene y soy capaz de afrontar?

5. Descubrir riesgos y resultados posibles. Comparar las diferentes opciones. ¿Qué podría ocurrirme si tomara esa decisión?, ¿qué resultados puedo prever?, ¿qué resultados pueden prever los demás de mí?, ¿quién deberá pagar mis errores?, ¿quién tiene la responsabilidad de mis decisiones?

6. Eliminar alternativas. Descartar aquellas alternativas que no responden a las necesidades planteadas. ¿Esta opción satisfará mis valores y preferencias?, ¿es la opción que más me conviene?, ¿es la opción que coincide más con lo que yo quiero?, ¿cómo empezaré hacerlo?, ¿qué ayuda necesito?, ¿es el mejor momento para afrontar la decisión?

7. Empezar la acción. Llevar a cabo la opción elegida. El entrenamiento en el proceso de toma de decisiones a través del modelo "Decides" se ha constatado que tiene efectos en la mejora de competencias. Los docentes pueden aprender a tomar decisiones de una forma racional a través de un entrenamiento de simulación que permite incidir en aquellas estrategias racionales de toma de decisiones.

Competencias Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas, y Actuar con valores en un entorno ciudadano

Debido a que ambas competencias pertenecen al ámbito de actuación interpersonal y social, estas competencias están íntimamente relacionadas con aprender a convivir en sociedad. Según la Investigación Nacional Llevada a cabo en este país, la sociedad guatemalteca diferencia la dimensión de cooperación de otras propias del civismo. Esta fue la causa por la se mantuvo esta diferenciación (USAID, 2009). No obstante, las estrategias y metodologías de buenas prácticas para una, también lo pueden ser para otra. Por eso, se ha decidido presentarlas juntas.

La educación debe capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política; lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque se quiere recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos. En este sentido, como afirma Guttman (2001: 351), en su texto sobre la educación democrática, “se puede decir que en una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. Así, en un sistema democrático, el sistema educativo tiene como objetivo de primer orden promover una cultura política y cívica que implique a la ciudadanía en los problemas colectivos.

De hecho, la educación ha tenido como una de las tareas básicas de la escuela preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano. La escuela pública debe formar para el ejercicio de la ciudadanía, con unos contenidos y valores compartidos que posibiliten la integración y cohesión política dentro del contexto nacional. En este sentido, ha desempeñado la misión de integrar y socializar políticamente a los individuos en una comunidad de ciudadanos. Formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y con un currículum común. Por lo demás, su legitimidad y necesidad se ha visto

acrecentada por un conjunto de factores en las últimas décadas. De ahí, las iniciativas actuales (europeas e iberoamericanas) para garantizar a todos esta formación común.

Una primera dimensión de esta competencia es comprender y respetar las leyes y normas éticas. Se requiere que los alumnos conozcan las reglas que gobiernan la vida en común. El conjunto de derechos y deberes hace que los individuos sean iguales en una comunidad política. En esta primera dimensión se pretende educar a un individuo responsable que cumple sus deberes o, en una perspectiva más amplia, que participa en las instituciones. Específicamente, en torno a este ámbito se agrupa lo referente a la colaboración y participación social e individual, de acuerdo con los derechos humanos, las cuestiones referidas a derechos y deberes ciudadanos (conflicto, derechos y deberes, declaración derechos del niño, convenciones sobre igualdad, etcétera) así como su vivencia en el centro y aula.

Los valores –por otro lado– se viven como normas, cuya repetición genera hábitos, como disposiciones a actuar. Deben, pues, ser traducidos en normas y formas de vivir, que es donde se juega –en último extremo– el posible mapa de valores. Unido a lo anterior, la educación democrática –como forma de vida– se juega en los “cómo”, en la cultura democrática vivida en el centro (y fuera de él). Por eso no cabe una vía exclusivamente curricular para la educación moral, porque la organizativa o institucional también tiene que adquirir toda su relevancia. Los valores democráticos no son contenidos, sino algo que se tiene que vivenciar en los distintos modos de hacer y proceder.

La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si se quiere preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa. Como dice Cristian Cox (2006), sociólogo chileno de la educación, cuando muestran las encuestas grados crecientes de desafección

política, apatía en la juventud así como una baja participación en la cosa pública “debiera ser de especial preocupación de los educadores, el distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública”.

Es preciso, en la situación actual, capacitar a los alumnos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable, además de posible, la vida en común. Se entiende que la educación de los futuros ciudadanos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos, tanto para ser individuos autónomos (“aprender a ser”) en la esfera pública como para vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), como señalaba el referido Informe Delors. Una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad comunitaria, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar. Se trata, conjuntamente, de fomentar de modo no neutral los valores liberales, pero también de promover un bien común compartido, que pueda aportar la necesaria cohesión e identidad social.

Además, como recoge la primera dimensión clave de esta competencia, es preciso conjugar la identidad cívica con el reconocimiento de la diversidad cultural.

Buenas prácticas para trabajar las competencias Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas, y Actuar con valores en un entorno ciudadano

Aunque estas competencias requieren conocimientos (como los que puede proporcionar el área Ciencias Sociales y Formación Ciudadana), estos por sí solos no garantizan la adquisición de la competencia, tal como se ha manifestado en el Estudio Internacional sobre Educación Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés). Por eso, esta competencia debe ser entendida en un sentido amplio, no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. El asunto es cómo estructurar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues la verdadera dificultad está en abordarlos desde un planteamiento global y continuado. Si, por el contrario, se limita a acciones puntuales o sepa-

radas, además de perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente. Las distintas dimensiones transversales, aunque tengan elementos de incidencia diferenciales, tienen que confluir en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores que se han determinado en el Proyecto Educativo Institucional, como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de cada disciplina, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, merma la incidencia educativa.

Toda una larga generación de literatura, conformada por estudios e investigaciones, han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir solo en contenidos por aprender en una materia, es decir, en un aprendizaje conceptual, sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades, y actitudes y valores. En lugar de centrarse en los conocimientos, se pone ahora el énfasis en las habilidades y actitudes y en la atención de los ambientes en que se dan las relaciones en la escuela. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

Una educación democrática, que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa, toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles, como gestión del centro y del aula, de la convivencia, etcétera. Además, debe afectar más radicalmente a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. Así, una formación para la ciudadanía adquiere su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículum escolar.

La competencia de “Actuar con valores en un entorno ciudadano” exige, por sí misma, una renovación didáctica, porque debe cultivar con esmero los modos mismos de trabajo y adquisi-

ción. Las formas de participación en el centro escolar y de aprendizaje en servicio en la comunidad son expresiones del compromiso cívico, y a la vez lo refuerzan. Contamos al respecto con todo un conjunto de experiencias didácticas y de buenas prácticas: en el aula y en la escuela; comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico; aprendizaje cooperativo; personalización de la enseñanza y el aprendizaje; buenas prácticas de hacer frente al fracaso escolar y a otras formas de exclusión, y evaluación integradora.

Existen varias vías para educar en valores en un entorno ciudadano, como estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones, y los aspectos afectivos y relacionales. En cualquier caso, los procesos del aula, el clima del centro y el servicio a la comunidad son ejes claves en dicha formación. Además, deben tomarse en cuenta los siguientes elementos:

1. Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos deliberativos (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etcétera), una determinada reconstrucción del currículum por el centro para promover procesos (como habilidades de pensamiento crítico, ponerse en lugar del otro, aprendizaje cooperativo) que eduquen en y para una sociedad democrática.
2. La escuela debe estar organizada democráticamente, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que la escuela tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa de la escuela.
3. El aprendizaje en servicio, como actividad que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente en educación secundaria y superior. De hecho, el currículum inglés de ciudadanía comprende, en uno de sus bloques, actividades de implicación en la comunidad. Respeto por

los demás, atención y cuidado; relevancia de las actividades desarrolladas y reflexión sobre ellas, son algunos de los principios del aprendizaje en servicio. (Puig et al, 2007)

Entre los diversos niveles de participación, la discusión en clase y en grupos pequeños se constituyen en un medio privilegiado para el diálogo, la interacción, ponerse en lugar del otro, actitudes de respeto, tolerancia y responsabilidad. Un clima de clase abierto para el diálogo y la discusión favorece el desarrollo de habilidades cívicas y es, por lo mismo, conformador de una ciudadanía. Las asambleas de clase son el primer y mejor ámbito de educación en valores democráticos, en la medida en que permiten, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes. Esto permite conectarla con uno de los más potentes modelos de educación moral: la “comunidad escolar justa” de Kohlberg (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), que podemos ahora llamar “comunidad democrática de aprendizaje”, recogiendo ideas de Dewey.

Por su parte, las experiencias de aprendizaje en servicio posibilitan realizar tareas concretas y útiles al servicio de la comunidad. De modo voluntario se trabaja sobre necesidades reales y, a la vez, se aprenden conocimientos relacionados con la actividad de servicio, y virtudes y valores cívicos que se ponen en juego las actividades de servicio a otros. Las experiencias realizadas se pueden traer al aula y convertirse en el “texto” que será analizado y cuestionado para formar en el compromiso cívico de cooperación, así como para defender la justicia y solidaridad allí donde persisten situaciones de desigualdad. Constituye una alternativa para conectar de forma directa la teoría y la práctica, la escuela y la comunidad.

Casi todas las buenas prácticas coinciden en que, además de proporcionar conocimiento, se han de ofrecer oportunidades para que los estudiantes puedan vivir, ejercer y aprender a practicar los valores y normas cívicas. Por lo demás, para que estos valores y normas tengan efecto educativo, se deben debatir y trabajar individualmente y en grupos, adoptando diferentes papeles y responsabilidades.

Participación en la escuela

La escuela, entre sus misiones prioritarias, debe capacitar a todos los alumnos como ciudadanos, para participar y deliberar sobre los asuntos comunes de la vida en sociedad. Por eso, la escuela debe configurarse como una comunidad, en interacción y cooperación con el entorno. Para lograrlo, el centro escolar debe contar con instancias dialógicas que afecten a todos sus ámbitos de acción y promuevan la participación de todos los miembros. Se trata de desarrollar comportamientos democráticos en el día a día de las escuelas, y que impliquen y se extiendan a toda la comunidad educativa.

Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles: gestión del centro educativo y del aula, de la convivencia, etc. Además, debe afectar, más radicalmente, a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. En este sentido, además de las familias, la participación de los estudiantes puede ser un medio aliado para mejorar la propia educación.

Formar ciudadanos significa, entonces, enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, y a la vez estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (como el diálogo, el debate o la toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores, la que provoca una genuina educación cívica.

Educar para el ejercicio de una ciudadanía democrática, al que también tienen que contribuir las propias familias, supone dar relevancia a la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Además de la representación y participación de los distintos sectores en los Consejos Escolares, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad. Existen dos vías privilegiadas para la educación de una ciudadanía democrática:

1. Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática.
2. La escuela debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos.

Kohlberg postula que la participación activa y democrática de los alumnos en los asuntos de índole moral de la escuela estimula el desarrollo moral, porque construye un ambiente justo y permite la toma de decisiones y oportunidades reales de ponerse en lugar del otro. Todos tienen voz para promulgar los principios y normas que regirán la vida escolar y, a la vez, se evaluará imparcialmente por todos, su validez e incumplimiento. Los objetivos de los centros educativos, organizados como “comunidad democrática de aprendizaje”, pueden resumirse como se muestra a continuación.

- La escuela se conduce democráticamente, teniendo profesores y alumnos cada uno un voto en la toma de decisiones escolares.
- La comunidad escolar debe permitir reuniones y debates conjuntos.
- Profesores y alumnos trabajan juntos para construir un espíritu de comunidad dentro de la escuela.
- Todos los miembros definen y aceptan los derechos y responsabilidades.

Aprendizaje en servicio

La metodología llamada Aprendizaje en Servicio (Learning Service) se está convirtiendo en un recurso relevante para lograr una participación auténtica del alumnado en la comunidad. Además, está orientada al logro del bien común y a la adquisición de valores y virtudes cívicas. Esta es una propuesta educativa de actividades que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo.

Los alumnos ayudan a las entidades sociales cercanas al centro educativo y, al realizar este servi-

cio, logran mejorar diversos aspectos significativos de su proceso formativo. Como resalta Puig (2011), la novedad y la riqueza del aprendizaje en servicio reside en combinar e integrar el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencie la capacidad formativa de ambos. En el aprendizaje en servicio se aprende para servir a la comunidad, pero a su vez las actividades de servicio se convierten en fuente de nuevas competencias y valores. El aprendizaje en servicio busca conseguir los objetivos que se explican a continuación:

1. Mejorar la significatividad de los aprendizajes establecidos en el currículum.
2. Plantear objetivos de servicio que supongan una ayuda o aporte para la solución de alguna problemática social real.
3. Formar a los estudiantes en valores como par-

ticipación, la responsabilidad social, el emprendizaje, la reciprocidad y el respeto a la dignidad.

4. Ofrece una oportunidad para sentirse útil haciendo algo por los demás y, al mismo tiempo, obtener nuevos conocimientos, habilidades y valores.

Así, desarrollar una acción solidaria de servicio proporciona sentido a los aprendizajes escolares y, al mismo tiempo, su conocimiento mejora la acción de solidaridad. Estos elementos fomentan el desarrollo de las competencias. Los ejemplos de experiencias de aprendizaje en servicio ApS pueden ser muchos: cuidar el medio ambiente, promocionar la donación de sangre, apadrinamiento de la lectura (alumnos mayores ayudan a leer a los más pequeños), servicios a grupos, etc. El cuadro siguiente recoge algunos casos de experiencias de este tipo (Puig y otros, 2011).

Propuestas de aprendizaje en servicio

Medio ambiente	Los alumnos de 5º y 6º primaria de una escuela analizan el entorno medioambiental próximo y se comprometen a realizar acciones de sensibilización y reducción de los daños ambientales en la escuela y la familia, durante un año. En el proyecto, se aprenden habilidades de análisis medioambiental y de comunicación y difusión.
Ayuda cívica	Un grupo de jóvenes de ciclo diversificado se compromete a realizar, durante todo un semestre, diferentes tareas en uno de los siguientes ámbitos: ayudar a mejorar la calidad de vida de los ancianos, apoyo a la alfabetización de jóvenes inmigrantes y servicio a la comunidad escolar. Durante el curso, se aprenden habilidades específicas para mejorar la intervención en cada ámbito.
Dinamización cultural	Un grupo de jóvenes de una fundación de tiempo libre diseña y ejecuta propuestas para jóvenes de su ciudad. Para ello, colabora con el departamento de cultura de la ciudad; este organismo los entrena en diferentes actividades de gestión y dinamización de acciones culturales.
Agentes comunitarios	Un grupo de madres de alumnos inmigrantes colaboran con la escuela en el apoyo y asesoramiento a otras familias inmigrantes recién llegadas. El centro educativo trabaja con la municipalidad para la información sobre las instituciones municipales, los servicios sociales y sanitarios y los derechos básicos de los ciudadanos.
Ayuda a mayores	De acuerdo con una entidad del barrio o comunidad, un profesor ofrece a sus alumnos la posibilidad de enseñar a usar el celular a personas mayores. Los voluntarios reciben alguna formación sobre cómo deben tratar a los mayores y sobre qué habilidades deben enseñarles, luego llevan a cabo las sesiones y cierran la actividad con una celebración.

Se deben detectar las necesidades existentes en la comunidad y tomarlas como oportunidad conjunta para ayudar y aprender. Se puede intervenir en comunidad, con un compromiso cívico y solidaridad de aportar algo para mejorar. Los participantes se forman, precisamente, al enfrentarse a necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. Por eso, como ya se ha dicho, se trata de combinar una finalidad pedagógica, mejorando la calidad de los aprendizajes en tanto se articula la teoría con la práctica, y una finalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social. Si en la experiencia no se dan, de modo conjunto, actividades con objetivos académicos y actividades solidarias, no estamos ante un aprendizaje en servicio.

Requisitos que debe cumplir una experiencia para poder denominarse aprendizaje en servicio

- Los estudiantes deben proporcionar un servicio necesario a la comunidad, es decir, que responda a las necesidades de la sociedad.
- Debe relacionarse con la materia o contenido del curso, para proporcionar un aprendizaje integrado. Los objetivos curriculares y los objetivos de servicio deben relacionarse e integrarse.
- Las actividades deben proporcionar un espacio para la reflexión, antes, durante y después de la actividad. Una reflexión sobre qué se quiere aprender a través de la experiencia y cómo integrar este aprendizaje con los temas del área curricular.

- Los alumnos deben ser los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, y los profesores los guiarán en este proceso.

Un principio de la pedagogía moderna es “aprender haciendo”, que pretende implementar el aprendizaje en servicio. Por una parte, lo que se aprende en el la escuela se hace con el objetivo de mejorar el medio, de manera que el aprendizaje adquiere un sentido cívico y social. A su vez, la propia práctica con el contacto directo con el medio, el trabajo cooperativo y la relación con adultos son elementos que favorecen también la adquisición de competencias y valores. Sea cual sea la actividad que se realice, en todas ellas se dan estas características pedagógicas: la vivencia y el aprendizaje a partir de la experiencia, el aprendizaje cooperativo, la reflexión sobre la acción y la guía que ofrecen los adultos (Puig y otros, 2011).

Los centros educativos deben establecer acuerdos con otras instituciones o entidades sociales en los proyectos de aprendizaje en servicio, particularmente con aquellas que ya se dedican a tareas de servicio. Con el tiempo, se construye e institucionalizan alianzas sólidas que posibilite el trabajo en red entre centros educativos y entidades sociales.

¿Cómo llevarlo a la práctica?

Los proyectos de aprendizaje en servicio siguen los pasos básicos de cualquier otro proyecto: el diagnóstico de la situación, la planificación, la realización y la evaluación. El siguiente cuadro ejemplifica las fases que es preciso tener en cuenta para llevar a cabo un proyecto de Aprendizaje en servicio.

FASES	ELEMENTOS Y DIMENSIONES	CUESTIONES
Diagnóstico	Se diagnostican las necesidades del entorno y se elige el problema que se debe solucionar o mejorar. Es imprescindible conocer el entorno. Además, el servicio debe ser viable y promover la participación y el aprendizaje.	¿Cuáles son las demandas y necesidades de nuestra comunidad? ¿Cuál es el problema? ¿Quiénes son los afectados? ¿A quiénes se debe involucrar en la solución?
Planificación	En esta fase, se definen y planifican los objetivos y actividades que se llevarán a cabo para ayudar y contribuir a mejorar el problema diagnosticado y para lograr los aprendizajes pretendidos. Es preciso detallar recursos y tiempos, personas, formas de llevarlo a cabo.	¿Qué se desea hacer y conseguir? ¿Para qué se realiza el proyecto y por qué es necesario? ¿A quiénes va dirigido? ¿Qué acciones o actividades permitirán alcanzar los resultados deseados? ¿Cómo se llevarán a cabo, con qué recursos, quiénes, dónde y en cuánto tiempo?
Ejecución	Aplicación de los recursos disponibles y las actividades planificadas para alcanzar los objetivos propuestos. También se realizarán los ajustes necesarios. Para ello, será necesario mantener un sistema de comunicación continua con todos los sectores involucrados.	¿Se está llevando a cabo como se pensaba? ¿Qué ajustes son precisos? ¿Cómo está funcionando?, ¿Qué hay que hacer para mañana?
Evaluación	La evaluación es continua (se realiza durante toda la puesta en práctica del proyecto) y tiene un carácter cíclico (sirve de nuevo punto de partida). La evaluación sirve para comprender qué se está haciendo y qué consecuencias tiene para los participantes.	¿Qué situación había antes del proyecto? ¿Qué cambios se han producido? ¿Qué aspectos del proyecto hay que modificar?

Un diagnóstico de las necesidades reales del entorno, compartido con los alumnos mediante un proceso de discusión de sus ventajas e inconvenientes para prestar un servicio, puede ser la base para planificar. En otros casos, se puede partir de algunos contenidos curriculares (temas ejes o competencias básicas). Un servicio socialmente necesario que los estudiantes sean capaces de realizar, que sea oportuno a nivel académico y que les resulte interesante y atrayente para llevarlo a cabo. En segundo lugar, una vez determinado lo que se quiere hacer, es importante elegir el espacio curricular y temporal para desarrollar el proyecto (una o varias áreas curriculares, la tutoría, un centro de interés, créditos

de síntesis o integración, una semana cultural, etc.). Justo entonces es el momento para diseñar y planificar plenamente el proyecto (Campo, 2009) concretando todos los aspectos: ¿cómo va a ser el proyecto?, ¿qué se va a hacer y por qué?, ¿cuáles son los objetivos educativos?, ¿cómo vamos a organizar la relación con la entidad (los acuerdos y compromisos?, ¿cuál va a ser el papel de las familias en el proyecto?, ¿cuál va a ser el presupuesto del proyecto?, ¿qué papel y funciones va a tener cada educador?, ¿cómo van a trabajar los estudiantes, horarios, espacios, trabajo en cada momento, responsabilidades)?

La vinculación con una entidad social donde se

desarrollará el servicio y una parte del aprendizaje exigirá los correspondientes contactos y acuerdos de colaboración. Por su parte la realización del proyecto conlleva organizar con los alumnos las diferentes tareas, las responsabilidades de cada uno, el tiempo de dedicación, entre otros. También se planificará la reflexión sobre los aprendizajes de la experiencia. No solo como momento final, sino durante todo el proceso se realizarán valoraciones periódicas con los estudiantes acerca del funcionamiento del proceso, de los aprendizajes adquiridos y del servicio que han realizado.

Una escuela abierta a la comunidad

En España se ha desarrollado el Proyecto Atlántida, cuya nota distintiva fue que abogó, desde el primer momento, por implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación de la escuela y sociedad. Por eso, se habla de corresponsabilidad y denominamos al proceso ciudadanía comunitaria. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. A riesgo de hacer de la educación una parcela aislada de la vida no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos. Esta tarea, en la que estamos comprometidos, conduce a constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de los jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Educar para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática no concierne, pues, solo a los educadores sino que es tarea de todos los agentes e instancias sociales. Siendo ya imposible, en el espacio educativo ampliado actual, mantener la acción educativa de los centros escolares recluida como una isla, se precisa enlazar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están

fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar, como hacía Juan Carlos Tedesco (1995), a un “nuevo pacto educativo”, para asumir una responsabilidad compartida.

En esta línea, se coincide con las propuestas y experiencias de comunidades de aprendizaje, que habla de la necesidad de establecer sociedades “dialogicas” para hacer frente a los retos de las sociedades de la información, donde el diálogo es clave, tanto para descubrir la razón de las cosas, como para transformar la realidad, ya que el centro educativo es el espacio propicio para interrogarse y reflexionar sobre el por qué de las cosas, para crear conocimiento y cambiar la realidad. Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia se ha ido eclipsando progresivamente (Bolívar, 2007), en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo. Establecer redes intercentros con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que se interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero el grado de conexión entre estos tres ámbitos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

¿Qué estructura organizativa promueve mejor una educación democrática? Educar para actuar

con valores en un entorno ciudadano exige reformar las estructuras organizativas, dando mayor participación y espacios para el diálogo, la deliberación y el consenso. Además, son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad en la educación de la ciudadanía. De acuerdo con buenas prácticas desarrolladas en distintos centros educativos, los modos propios de organizar la escuela son:

- Cultura de participación. Se promueve una participación en la vida cotidiana de la escuela, profundizando o yendo más allá de fórmulas representativas.
- Un modelo de liderazgo participativo en la dirección de la escuela, lo que requiere, paralelamente, un liderazgo distribuido. Este liderazgo, ampliado o compartido, desarrolla un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, que suponga la implicación, iniciativa y cooperación de todo el personal.
- La escuela como comunidad profesional de aprendizaje. Estructurar la escuela de modo que promueva la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales. Como tales comunidades tienen estos caracteres: normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica docente, poner el foco de la preocupación colectiva en el aprendizaje colectivo y el trabajo en colaboración.
- Escuela abierta a las familias y a la comunidad, en el que todos los miembros de la comunidad son considerados como actores y agentes educativos, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretenden el desarrollo de las mismas. Una escuela democrática ha abandonado la habitual soledad, está dispuesta a establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje. Por el bien de los estudiantes, especialmente los desfavorecidos, la escuela forma parte de una red de servicios de la comunidad local.

Construir una escuela así suele requerir un largo proceso, con sus propios avances y retrocesos.

Así, el aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el aprendizaje de la organización. El control jerárquico también es un obstáculo para que funcione el aprendizaje entre los miembros. En su lugar, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, predomina el trabajo en colaboración y equipo, lo que no impide el ejercicio de la autonomía profesional, inclusive se combinan.

Mediación y resolución de conflictos

La resolución no violenta de conflictos interpersonales cotidianos proporciona una ocasión para ejercitar el diálogo en una cultura de paz. Se considera que los conflictos forman parte de la naturaleza humana, y –en sentido positivo– contribuyen al desarrollo de las personas y sociedades, posibilitando la formación de la personalidad moral del individuo en el contexto social. El análisis y la búsqueda de soluciones de los conflictos morales, identificando los diversos factores que los conforman y las posibles consecuencias que implicaría la adopción de diversas formas de solución, promueven la autonomía moral.

La mediación puede ser entendida, además de un procedimiento para gestionar conflictos, en una perspectiva más amplia, como una “cultura de convivencia”, pudiendo hablar, en ese sentido, de una “cultura de mediación”, democrática o “cultura de paz”. Se trata, en este caso, de una apuesta por el diálogo como modo de resolución de diferencias y conflictos, así como para prevenir la violencia y fomentar la convivencia pacífica. Dicha cultura supone fomentar un conjunto de valores (respeto, tolerancia, solidaridad y cooperación), la formación adecuada del profesorado y, sobre todo, un conjunto de estructuras que contribuyan a crear el clima adecuado. De este modo, la mediación va más allá de una técnica para resolver los conflictos en los centros educativos.

Los conflictos pueden ser gestionados y solucionados de manera alternativa (diálogo constructivo para llegar a un consenso), en el que las par-

tes enfrentadas acuden al apoyo de una tercera persona, imparcial o neutra, que ejerce el papel de mediador. Son las propias partes implicadas las que han de buscar las soluciones, debido a que el mediador carece de poder de decisión. De ahí, el componente educativo, acrecentado por reconducir el conflicto por el diálogo y la comunicación, y por otra parte, su componente de educación democrática (“hablando se entiende la gente”). Por lo demás, la mediación no es exclusiva de los centros educativos; al contrario, procede primariamente de otros ámbitos sociales, principalmente el laboral y el familiar.

En las experiencias de Torrego y otros (2006) intervienen las partes que se someten a mediación, dos mediadores y un observador. Este se inicia a partir de una solicitud previa, que puede haber llegado por diversas vías, el coordinador decide sobre su idoneidad, los mediadores se entrevistan con cada una de las partes para ver su grado de disposición, así como darles a conocer el proceso que deben seguir. Una mediación normal suele tener estas fases:

1. Presentación inicial y reglas de juego
2. Cuéntame: cada parte expone su visión del conflicto

Competencia Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva

La inclusión de esta competencia en este grupo de competencias transversales se debe a las dimensiones que incluye referidas a la educación ambiental y educación para la salud, que en todos los sistemas educativos se ha considerado que deben ser objeto de un tratamiento conjunto por todas las áreas. Por otra parte, puede ser desarrollada desde las áreas de Ciencias Naturales, Biología y Química, que aportan conocimientos sustantivos. En las cuatro dimensiones clave que configuran la competencias, las dos primeras (Conocimiento y comprensión de los procesos naturales, Interacción entre el ser humano y el entorno) son, primariamente, conocimientos aportados por estas disciplinas. Sin embargo, las dos segundas (Fomento de la salud individual y

3. Aclarar el problema, identificar puntos clave, buscando un consenso entre las partes en los temas importantes del conflicto que quieren solucionar
4. Búsqueda de opciones y soluciones
5. Llegar a un acuerdo

Este acuerdo final, elaborado por las partes en conflicto, con el apoyo y supervisión de los mediadores, es redactado y firmado, pues servirá posteriormente para hacer un seguimiento del mismo. Sin embargo, conducir bien un proceso de mediación, en determinados casos, resulta una empresa difícil, ya que incluye diversos aspectos, tales como: gestionar la comunicación, poner a los sujetos en un nuevo marco desde el cual se percibe el conflicto, cuidar la imparcialidad conducir el proceso al acuerdo.

Además de la necesaria formación de los equipos de mediación, se ha de constituir, dentro de las estructuras normales de funcionamiento del centro, dicho equipo de mediación y de tratamiento de conflictos. Los principales conflictos que tratará este equipo serán, sobre todo, los interpersonales (disputas entre alumnos, conflictos entre profesores y alumnos, entre profesores, y entre estos y las familias).

colectiva, Conservación del medio ambiente) son metadisciplinarias o tareas conjuntas.

Esta competencia se centra en los conocimientos científico-naturales y en la capacidad para emplearlos para explicar la naturaleza, las consecuencias de las actividades humanas en el medio ambiente y el cuidado de la salud personal y colectiva. El conocimiento científico debe capacitar a las personas para que puedan ser responsables y aumentar el control sobre el medio ambiente y la salud y contribuir a su mejora. Importa, pues, no los conocimientos científicos adquiridos, sino la funcionalidad de los conocimientos y destrezas asociados. En este sentido, tiene una enorme importancia la aplicación de estos conocimientos

a situaciones de la vida real, ya que la competencia conlleva la capacidad de utilizar los conocimientos en contextos.

Recientemente, Guatemala ha aprobado la Ley de Educación Ambiental (Decreto 38-2010), continuando la ley anterior de Fomento de la Educación Ambiental (Decreto 74-1996), todo ello enmarcado en la Política Nacional de Educación Ambiental de Guatemala del Ministerio de Ambiente y Recursos Naturales (MARN, 1996), donde se declaraba: “resulta fundamental construir y desarrollar un concepto y una forma de hacer educación ambiental, acorde con las realidades del país, que permita contribuir al cambio de patrones culturales negativos para el ambiente, mediante un compromiso individual y colectivo; para ello se considera a la educación ambiental como instrumento para facilitar la comprensión de los problemas de deterioro socio-ambiental sensibilizar y comprometer a la comunidad en la búsqueda de alternativas que conduzcan racionalmente a un desarrollo sostenible” (pág. 3).

Por su parte, la Agenda Cívica 2011 del Ministerio de Educación se ha dedicado a la educación ambiental y educación para la paz y vida plena. Su finalidad consiste en “que el docente la utilice con estrategias pedagógicas, para la formación del ser humano integral, capaz de construir nuevas relaciones de convivencia interpersonales desde la escuela, de los pueblos con el Estado y la naturaleza”.

En Guatemala se han hecho esfuerzos por cumplir con la normativa establecida en este campo. De ahí que sea importante fijar la dimensión de educación ambiental como una competencia básica que posibilite incrementar la sensibilización, adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológico y ético. No obstante, crear una cultura medioambiental no es tarea de un área específica, por eso se configura como una dimensión transversal que, junto a la acción escolar, concierne a otros agentes e instancias sociales. El cambio climático es ya una realidad visible, junto a otros problemas de deterioro de espacios naturales. Es, por tanto, obligado capacitar a la ciudadanía para otros tipos de comportamientos y actitudes.

La educación ambiental, como propuesta y respuesta educativa para el logro de un futuro sostenible, asume compromisos con la integridad de los sistemas ecológicos y con la construcción de un mundo socialmente más justo. Por lo demás, los modelos de educación ambiental para un desarrollo sostenible son plurales, dependiendo de sus fundamentos y supuestos de partida. Es una educación con la que se pretende fomentar que las personas y las comunidades tomen conciencia de las repercusiones e impactos que provocan determinados comportamientos, “activando competencias y valores de los que se deriven actitudes y comportamientos congruentes con la ética ecológica que se precisa para participar en la construcción de un desarrollo humano sostenible” (Gutiérrez y Pozo, 2007, p. 13).

Por su parte, la educación para la salud se centra en promover el desarrollo de las competencias de la persona para influir sobre los factores que determinan la salud, junto con la intervención sobre el entorno para reforzar tanto aquellos factores que sostienen estilos de vida saludables, como para modificar aquellos otros factores que impiden ponerlos en práctica. En sentido amplio, se entiende la salud como “la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente”, según lo establecía la Organización Mundial de la Salud en 1985. Promover la salud hace referencia al proceso mediante el cual los individuos y las comunidades están en condiciones de ejercer un mayor control sobre los determinantes de la salud y, de ese modo, mejorar su estado de salud, es decir una estrategia que vincula a la gente con sus entornos y combina la elección personal con la responsabilidad social.

Por lo tanto, la educación para la salud debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanos, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen pautas de comportamiento contrarias al bienestar físico y mental. A pesar de este importante componente actitudinal, no ha de menospreciarse la estrecha relación que existe entre el marco conceptual y las actitudes y la necesidad de fomentar simultáneamente unos procedimientos para saber poner en práctica dichos conceptos y actitudes creados. Igualmente, es preciso

recordar la importancia de un “clima de salud” coherente con los mensajes educativos y cuidar los posibles efectos contrarios del currículo oculto, de forma que finalmente el centro en su conjunto se constituya como un auténtico “agente promotor de salud”, para conseguir los objetivos propuestos.

El objetivo de alcanzar un estilo de vida saludable significa una nueva forma de ser y estar en la escuela de todos los integrantes de la comunidad escolar. A su vez, como se ha dicho antes, es imprescindible que las familias conozcan y participen en el esfuerzo promovido por la escuela, de forma que los niños y jóvenes adquieran hábitos saludables. También es fundamental que los agentes sociales que contribuyen al proceso fomenten la creación de entornos saludables donde sea posible la puesta en acción de esos hábitos, y concedan a la escuela un papel protagonista en las acciones comunitarias en las que interviene.

Buenas prácticas para trabajar la competencia Conservar el entorno natural y la salud individual y colectiva

La temática de educación ambiental se presta a desarrollar buenas prácticas que influyan para detener el deterioro ambiental. Se debe tener claro que el medio ambiente no incluye solo aspectos naturales, sino también aquellos relacionados con el medio social, económico y cultural, las metodologías globalizadoras o con un carácter transversal. Son mejores prácticas aquellas que globalizan las propuestas, planificando objetivos comunes para cualquiera de los ámbitos educativos; por tanto, y según este principio,

la transversalidad solo será efectiva en un centro si es asumida por un grupo significativo de docentes.

Abordar bien el tratamiento de un problema ambiental

Las situaciones de partida, como suele ser habitual en el mundo educativo, son diversas; por tanto, como dice Vicent (2006), se ha de aceptar igualmente que son múltiples las estrategias que han de proponerse para evitar que se siga tratando a la educación ambiental como una serie de actividades aisladas del resto del quehacer diario, como unas propuestas agrupadas alrededor de una disciplina tradicional –generalmente las Ciencias Naturales–, ni mucho menos creando una nueva disciplina. Nuestro objetivo será configurar un marco educativo donde la educación por la sostenibilidad esté presente en todo momento y lugar.

Cuando es posible un cierto compromiso conjunto entre los docentes para abordar la educación ambiental, se pueden ir realizando proyectos ambientales, con el objetivo a medio plazo de ir organizando de una manera globalizada, alrededor de cada proyecto, los diversos contenidos curriculares. En cambio, como sucede, cuando dicho compromiso por un trabajo conjunto a largo plazo no es posible, se puede, de manera ocasional, abordar determinadas problemáticas medioambientales, coincidiendo, por ejemplo, con celebraciones el día del medio ambiente o el día de la paz, pueden trabajar en la realización de campañas medioambientales, porque ello permite una mejor aproximación a la visión sistémica que propone la educación ambiental.

¿Cómo abordar el estudio de un problema ambiental?

I. Enfoque del problema

Se diseña y se realizan actividades de aproximación a la problemática ambiental que se va a abordar.
Se desarrollan actividades de sensibilización.

II. Análisis de la gestión ambiental

Se busca conocer cuál es la gestión ambiental que se realiza.
Se decide qué elementos y procesos se analizarán.
Se diseñan los instrumentos de recolección de la información.
Se analiza la realidad mediante observaciones, medidas, entrevistas y encuestas.
Se ordenan los resultados y se formulan las conclusiones.

III. Definición de propuestas de mejora

Se trata de responder a la pregunta: ¿qué se puede mejorar y cómo hacerlo?

Se busca información de soluciones y alternativas posibles.

Se contrastan las propuestas realizadas por los diferentes sectores de la comunidad educativa.

IV. Plan de acción

Se dan a conocer las propuestas y se estudia su viabilidad.

Se acuerdan las medidas que se realizarán y se organiza el proceso.

Se implementan las acciones propuestas.

V. Seguimiento y evaluación

Se diseñan los instrumentos para el seguimiento de las actuaciones.

Se hace una revisión continua del proceso y una puesta en común de los resultados alcanzados.

La planificación de una acción educativa de tratamiento de una problemática medioambiental incluye tres aspectos:

1. Diseñar un modelo de gestión ambiental para el centro escolar.
2. Promover la realización de proyectos educativos en temas de desarrollo sostenible.
3. Propiciar la participación y el cambio en las relaciones interpersonales en los centros escolares.

En cualquier caso, como señala Vicent (2006), que se está siguiendo, se precisa temporalizar su aplicación, pasando sucesivamente por:

- Fase de información-formación, con acciones dirigidas a docentes, estudiantes e incluso a las familias.
- **Fase de sensibilización**, necesaria para despertar el interés colectivo por el proyecto.

- **Fase de investigación ambiental**, donde se irán abordando los diferentes problemas ambientales planteados en el centro escolar.

- **Fase de actuación**, se pone en práctica una vez elaborado un plan de acción para llevar a cabo las propuestas de mejora consensuadas.

- **Fase de seguimiento y evaluación**, para comprobar el nivel de consecución de los objetivos y valorar el proceso seguido.

Este proceso también se puede centrar en problemáticas propias de ámbitos físicos externos al centro escolar o en aspectos sociales que afectan al entorno. Es conveniente conseguir la colaboración de entidades o instituciones que aporten los recursos necesarios, ya que este tipo de proyectos requieren de algunos desplazamientos, visitas y trabajo de campo. Se debe hacer lo posible para que todos los sectores sociales hagan suyo el concepto de sostenibilidad y los valores que implica.

Educación para la salud: Prevención de la drogadicción

La adicción a las drogas ilícitas, al alcohol e, incluso, a ciertas drogas empleadas en medicina, como los tranquilizantes o los analgésicos, y que se conocen como psicoactivas, es uno de los problemas de salud pública más importantes en todo el mundo. Igualmente, está afectando a Guatemala. De acuerdo con encuestas elaboradas por la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y Lucha contra el Narcotráfico (Sedronar), en seis de cada diez establecimientos educativos se registran episodios en los cuales la violencia, el alcohol o la droga hacen sentir su influencia. Por eso es importante la educación en este aspecto, de modo que se incida positivamente en la salud moral y física de los estudiantes.

Un conjunto de razones obliga a incorporar la promoción de la salud en el proyecto educativo institucional de un centro escolar. En primer lugar, constituye una de las estrategias clave de las que puede disponer un centro educativo, no solo para incrementar los niveles de salud del alumnado, sino también para mejorar el clima interno del centro escolar, optimizar sus procesos de gestión y alcanzar mejores resultados educativos, incluidos los académicos. La infancia y la adolescencia son las épocas del desarrollo vital en las que se adquieren los principales hábitos de vida que se consolidarán con los años.

La educación sobre la drogadicción pretende, entre otros objetivos generales:

1. Promover estilos de vida libres del uso de drogas.
2. Reducir la incidencia del tabaquismo y del uso de alcohol y otras drogas entre el alumnado.

3. Retrasar la edad de inicio del consumo experimental de tabaco, alcohol y otras drogas.
4. Disminuir el número y frecuencia de alumnos y alumnas de secundaria que acuden al centro escolar bajo los efectos de alguna sustancia psicoactiva.

Como objetivos específicos se describen los resultados que el centro espera obtener con el desarrollo de esta experiencia: incorporar al currículo aquellos contenidos que, con arreglo a la evidencia, se han mostrado más eficaces para prevenir el uso de tabaco, alcohol y otras drogas entre los estudiantes. Estas actividades deben desarrollarse a lo largo de todo el currículo, de acuerdo con la fase evolutiva de cada grupo de edad. Este enfoque debería desarrollarse a lo largo de todo el currículo.

El contenido puede tratar diversos apartados: se propone el trabajo en grupos de alumnos a partir del primer curso del ciclo medio. Se recomienda empezar a trabajar con las drogas legales: alcohol y tabaco, partiendo del conocimiento previo de los alumnos, en cuanto a su información y actitudes sobre el consumo de drogas, a raíz del cual se decidirá qué folletos son los más indicados para trabajar con los alumnos.

La prevención de drogas, como contenido de la Educación para la Salud, se puede trabajar desde las distintas áreas curriculares, incluidas las tutorías. Así pues, en cada una de las actividades se proponen las áreas curriculares en las que se recomiendan que se trabajen estos temas.

Los métodos educativos emplean estrategias de aprendizaje activo, así como técnicas didácticas interactivas para facilitar la educación sobre drogas. Se contemplan asimismo el desarrollo de unos contenidos que se despliegan a lo largo de todo el currículo.

Educación para la salud

<http://www.xtec.es/~imarias/index.htm>

Instituto de Formación del Profesorado (IFIIIE): Educación para la salud

<http://www.educacion.gob.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inn03>

Fundación Educación para la salud

<http://www.fundadeps.org/>

Educación en valores: EpS

<http://www.educacionenvalores.org/>

Referencias bibliográficas

Beltrán, J. (2003). "Estrategias de aprendizaje". *Revista de Educación*, 332, 55-73.

Beltrán, J. (1998). "Estrategias de aprendizaje". En V. Santiuste y J. Beltrán: *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Campo, L. (2009). ¿Cómo llevar a cabo una actividad de aprendizaje servicio? *Aula de innovación educativa*, 186, 43-47.

González de la Higuera, J.J. (2008). *Aprender a Aprender: Una perspectiva para el asesoramiento e intervención educativa*. Ciudad Real: Centro de Profesores. Disponible en: <http://www.copoe.org/node/464>

Gutiérrez, J. y Pozo, T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 21-68.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículum y proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. 7ª ed. Barcelona: ICE-Graó.

Kohlberg, L.; Power, F.C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa

Martín, E. (2008). "Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida". *Participación Educativa*, 9, pág.77-83

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para Aprender a Aprender*. Madrid: Alianza.

Ministerio de Ambiente y Recursos Naturales, MARN. (1996). *Política Nacional de Educación Ambiental de Guatemala*. Guatemala.

Monereo, C. (coord.) (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para Aprender a Aprender. Estudios Pedagógicos, 34 (1), 187-197. Disponible en <http://www.scielo.cl>

Puig, J.M. (coord.). (2009): Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona. Graó.

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). "Aprendizaje servicio y Educación para la Ciudadanía". Revista de Educación, núm. Extraordinario, 45-67. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

Rodríguez, L. (2007). Compendio de Estrategias. Bajo el Enfoque por Competencias. Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora.

Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Anaya.

Torrego, J.C. (coord.). (2006). Mejora de la convivencia desde un modelo integrado: estrategias de mediación y resolución de conflictos. Barcelona: Graó.

Vicent, V. (2006). Madre Tierra. En Ministerio de Educación: Por preguntar que no quede. Libro del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 181-208.

Giry, M. (2005). Aprender a razonar, aprender a aprender. México: Siglo XXI.

Sitios electrónicos

Gargallo López, Bernardo y Ferreras Remesal, Alicia: Estrategias de aprendizaje: Un programa de intervención para ESO y EPA. Madrid: MEC, CIDE (Colección de Investigación, 148), 2000, 374 pp. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/>

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=72957>

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/index2.html

Revista Participación Educativa, nº 9 (noviembre 2008). Monográfico: "Aprender a lo largo de la vida" <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista09.html>

Rey, Bernard: Las competencias transversales en cuestión. Escuela de Filosofía de Arcis, Santiago de Chile, 1999, 187 pp. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/rey.htm>

<http://www.redes-cepalc.org/inspector/ADIDE/DOCUMENTOS/COMPETENCIAS.htm>

<http://competenciasbasicas.webnode.es>

<http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>

<http://competenciasbasicascordoba.webnode.es/>

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)
www.clayss.org.ar

Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña
www.aprenentatgeservei.cat

Blog de Roser Batlle
<http://roserbatlle.wordpress.com>

Zerbikas. Centro Promotor del Aprendizaje Servicio Solidario en Euskadi
www.zerbikas.es

ISBN: 978-9929-596-68-9



9 789929 596689